Entrelaces da educação:

escola, ensino e processos formativos

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Maria Tamires Teotônio Lima
João Paulo de Sena Brito
Ruth Maria de Paula Gonçalves
(Organizadores)

Ano 2023

Entrelaces da educação:

escola, ensino e processos formativos

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Maria Tamires Teotônio Lima
João Paulo de Sena Brito
Ruth Maria de Paula Gonçalves
(Organizadores)

Ano 2023

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Entrelaces da educação: Escola, ensino e processos formativos

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61 Entrelaces da educação: Escola, ensino e processos formativos / Organizadores Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Maria Tamires Teotônio Lima, João Paulo de Sena Brito, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Outra organizadora
Ruth Maria de Paula Gonçalves

Autores
Kristiane Alves Araújo
Maxim Paolo Repetto Carreno

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2058-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.583232411

1. Educação - Brasil. I. Novaes, Marcos Adriano Barbosa de (Organizador). II. Lima, Maria Tamires Teotônio (Organizadora). III. Brito, João Paulo de Sena (Organizador). IV. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

É uma honra prefaciar esta obra que pretende abordar temas tão caros para pensarmos a qualidade da educação no Brasil e os aportes políticos que a constituem e perpassam ao longo de sua oferta nas instituições educacionais. Estudos que abordam lacunas e contribuições, desafios e potencialidades da educação, suas instituições e profissionais evidenciam a riqueza e pertinência de tal campo de investigação.

Ora, na dinamicidade do real concreto abordar a escola, o ensino e os processos formativos - sob o prisma de uma teoria que elucida os entrelaces das dimensões políticas, econômicas e culturais que atravessam o processo de ensino-aprendizagem - exige compromisso ético-político, rigor científico e esforço dialético para não cair nas armadilhas do sistema vigente que "oculta e dissimula, precisamente por meio da superfície, de sua exterioridade, aparente e sedutora, o processo interior que o gera e reproduz continuamente" (FINELLI, 2003, p. 103)[1].

Vivemos tempos de aguda alienação, acentuada exploração da força de trabalho, intensa especulação financeira, agravamento das desigualdades sociais, educacionais e econômicas com recortes de classe, raça, gênero, geracional e de regiões geográficas. A configuração do Brasil, enquanto país periférico, arremata as condições favoráveis para o capital expandir-se a partir da destituição de direitos, precarização das relações trabalhistas, desfinanciamento das políticas públicas e incorporação das ideias neoliberais nos discursos dos agentes políticos e intelectuais orgânicos da contemporaneidade sendo reproduzidos no curso da vida cotidiana.

A educação é solapada em sua potencialidade de formação de consciências críticas, e é transformada em mecanismo de modelação do ser social a fim de validar as ideias da classe dominante contribuindo para a manutenção do sistema. Contudo, interessa frisar que a contraditoriedade desse modo de produção oportuniza movimentos de resistência em que a divulgação científica de estudos críticos e reflexivos é uma ferramenta que o contrapõem e possibilita começar desde já a construção de uma nova sociedade, como orienta Mészáros (2008) em sua obra *Educação para além do capital*.

Com efeito, o conjunto de autoras(es) aqui apresentado pôs em ação sua capacidade intelectual de pensar a educação e suas entrelaces em meio aos enredos das exigências econômicas e políticas presentes em sua institucionalização enquanto direito. Sumariamente, as produções ora publicadas nesta coletânea se debruçam sob o espaço escolar, o ensino e a didática, o currículo e os processos formativos de professoras(es) e gestoras(es) escolares,

1 Citação utilizada pela autora Marilda Iamamoto em seu livro Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social, ano de 2014, p. 53.

bem como sob os fundamentos sociológicos da educação.

Congregam, desta forma, discussões que apontam para a necessidade de um novo olhar para tais objetos de estudo, olhar este que problematizem a realidade cotidiana a fim de transforma-la, aprimora-la, desmistifica-la. São reflexões *sin ne qua non* para a construção de uma política educacional pautada na escola contemporânea, na qualidade da aprendizagem, no fazer profissional de docentes e gestoras(es); uma educação articulada com princípios éticos e políticos que defendam a integralidade do ser humano genérico e a emancipação humana.

Nesses tempos modernos, fronteiras são ultrapassadas, distâncias encurtadas, o desconhecido se torna camarada, e, assim, seguimos construindo laços sem saber quem e de onde somos, sendo unidas(os) pelo propósito de pensar a realidade e construir estratégias para muda-la.

Com esse desejo de um mundo novo, tendo a educação como principal mecanismo, mas não único, para a superação da exploração, opressão e das desigualdades, vos convido para conhecer as linhas que seguem e espero que possamos utilizar essas contribuições em nossas rodas de conversas e em nossa prática profissional. Na ânsia do devir a ser, registro minha alegria em colaborar com o trabalho árduo da organização dessa obra, bem como da escrita dos artigos que a compõem.

Luciene Araújo[2]
Russas, águas de março de 2023

2 Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela UERN. Especialista em Serviço Social na Educação pela FACULESTE. Especializando-se em Impactos da Violência na Escola pela FIOCRUZ. Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação e Desporto Escolar de Russas-Ce. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas (GEPP/FASSO/UERN).

SUMÁRIO

ENSINO E DOCÊNCIA

SUMÁRIO

ENSINO E DOCÊNCIA

CAPÍTULO 1

ENSINO E DOCÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIDAM – UECE

Data de aceite: 01/09/2023

Murilo Oliveira de Carvalho
Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Licenciatura Plena em História pela (FAFIDAM/UECE).

Melquisedeque Sales de Araújo
Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Francisca Melícia Almeida Coelho
Graduada em Licenciatura plena em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- UECE/FAFIDAM, Especialista em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE.

Raimunda Nonata Sousa da Rocha
Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UECE. Graduada em História pela Universidade do Vale Acaraú. Pós-Graduação em Educação Popular pela Fundação Fiocruz.

Antônio Francisco Fernandes dos Santos
Graduado em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Ceará UECE/FAFIDAM. Limoeiro do Norte.

INTRODUÇÃO

Oliven (2002) afirma que, em termos de sua origem e características, no contexto do Brasil, o desenvolvimento do sistema de ensino superior brasileiro pode ser considerado um caso atípico. Desde o século 16, os espanhóis possuem universidades de instituições religiosas próprias em suas possessões na América, que foram aprovadas pelo Papa Supremo por meio da Bula Papal. Por outro lado, a colônia brasileira não estabeleceu instituições de ensino superior em seu território até o início do século 19, ou seja, quase três séculos depois que nas outras partes da América. Desde então, o ensino superior passou por diversas modificações, altos e baixos, progressos e retrocessos.

Um marco atual importante na história da educação superior é o crescimento do acesso dos mais pobres à universidade. Esse fato começou no Governo Lula (2002-2010), o qual implantou programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o

Sistema de Seleção Unificada (SISU) que, através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), possibilita aos menos favorecidos o acesso à universidade.

Junto a esses avanços surgiram e ganharam força os cursos de EAD (Educação a Distância), cursos esses que podem ser semipresenciais ou totalmente a distância e que prometem formar esses alunos tão bem quanto os cursos presenciais, com aulas gravadas ou ao vivo, com a disponibilização por meio digital do material didático e com o auxílio de tutores, que tiram dúvidas e auxiliam nos trabalhos diversos. Apesar de serem mais presentes em faculdades privadas, também já existem nas faculdades públicas, no entanto ainda há dúvidas quanto a eficácia do ensino e da aprendizagem dos alunos desses cursos.

Nessa perspectiva, o presente *paper* tem por objetivo refletir sobre a eficácia das aulas online, por meio da reflexão sobre as experiências das professoras da EAD do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Para isso, utilizaremos a bibliografia sobre o tema da educação a distância e questionários aplicados às professoras do curso, relatando suas vivências e seus posicionamentos a respeito do tema, além dos desafios, dos defeitos e das limitações da EAD de História, pois elas são ou foram professoras do ensino presencial.

CONHECENDO O CURSO EAD DE HISTÓRIA DA FAFIDAM – UECE

Segundo o PCL do curso de História EAD da Universidade Estadual do Ceará (UECE), resumidamente, a história do Ensino a Distância no Brasil começa no início do século XX, com a utilização de material impresso, como nos Estados Unidos, depois pelo uso do rádio e posteriormente pelo acréscimo, aos poucos, das tecnologias da televisão e do telefone. Na década de 1990 chega o suporte da tecnologia digital no país e, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, essa tecnologia é normalizada no Brasil, sendo criadas – pelo Governo Federal – condições para seu desenvolvimento, capacitação para criação de material etc. Entre 1994 e 2009 ocorrem avanços, como estabelece a base legal que orienta essa modalidade de ensino. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como uma configuração de rede, para democratizar o ensino. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA, 2014, p. 9-11) Hoje, o ensino a distância tem se popularizado e ganhado muitos adeptos e já existem muitas instituições voltadas para essa modalidade de ensino.

> É visível que o uso das tecnologias na EAD tem conquistado um espaço de destaque no cenário educacional do país ao possibilitar que modelos inovadores de ensino-aprendizagem sejam desenvolvidos e implantados. O mercado de tecnologias educacionais cresce rapidamente e conquista espaço ao apoiar especialmente á demanda que o ensino presencial não conseguiu atender. E é em meio a essa nova demanda da sociedade que tem se aclamado por novos profissionais que possuam o perfil de uma nova gestão para os inovadores processos de ensino-aprendizagem da EAD

(SANTANA, 2013, p. 20).

É nesse contexto, de emergência dessa modalidade ensino, que apresentamos o curso EAD de História da UECE. Para a elaboração do Projeto Político do Curso de Graduação em História Licenciatura a Distância, foi usado como base o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da FAFIDAM, "Visando a formação do professor de História pautados no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e tecnologias da informação." (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA, 2014, p. 67).

A carga horária geral do Curso de Graduação em História da FAFIDAM/UECE/UAB, na modalidade a Distância, totaliza 3.128 horas/aulas assim distribuídas: 2.108 horas/aulas de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico Cultural; 408 horas de Prática como Componente Curricular; 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado e 204 horas para Atividades Acadêmico-científico-culturais, totalizando 184 créditos. O objetivo geral do curso é,

> Formar o profissional licenciado em História, propiciando uma visão humanista e crítica acerca da sociedade e da história, uma sólida base de conhecimentos em História, articulados à prática do trabalho docente, visando a sua atuação em instituições escolares e outras instituições do sistema educacional que demandem seus serviços (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA, 2014, p. 72)[1].

AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIDAM – UECE

Apresentado rapidamente o curso, passemos às discussões das experiências das professoras. As professoras que aceitaram responder os questionários vão ser identificadas como Professora 1 – mestre em História e que lecionou as disciplinas de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea – e Professora 2 – doutora em História e que lecionou a disciplina de Didática do Ensino de História.

Quando questionada sobre como foi selecionada para lecionar, a Professora 1 responde que foi através da coordenadora do curso, "Porque sou professora do curso responsável pela EAD de história". Já a Professora 2 conta que foi tranquilo, já sendo professora do curso de História da FAFIDAM "Inicialmente fiz um cadastro e enviei documentação exigida para a SATE/UECE, posteriormente participei de uma seleção onde concorri com demais profissionais da História para compor o quadro de professores." Em relação ao funcionamento das aulas, a Professora 2 expõe:

> As turmas tinham em média três encontros presencias por disciplina: o

1 São muitos outros aspectos apresentados no PPC do Curso de História de Licenciatura a Distância, não sendo possível apresentar todos, por isso optamos pelos pontos apresentados – história, estrutura curricular e objetivos – como forma de apresentar rapidamente o curso e logo adentrarmos na discussão sobre as experiências das professoras do curso.

> primeiro encontro com o tutor do Polo, o segundo com o Professor Formador e o terceiro com o tutor da disciplina. Ambos imbuídos e em diálogo no planejamento, desenvolvimento da disciplina e acompanhamento com os alunos nas atividades presenciais e nas desenvolvidas, de diversas formas, pelo module (Professora 2).

A Professora 2 cita a figura do tutor: "Na Educação a Distância (EaD) contemporânea, uma das atribuições do tutor é acompanhar a frequência de acesso ao curso e o desenvolvimento acadêmico do aluno, com o intuito de identificar ausências prolongadas e casos de baixo rendimento" (TENÓRIO; RODRIGUES; TENÓRIO, 2016, p.19). Quando questionada sobre sua visão geral da Educação a Distância, a Professora 1 traz à tona uma visão dela e que condiz com a realidade: "Penso que muito do trabalho fica sob a responsabilidade dos tutores que são menos remunerados, o que compromete a qualidade do acompanhamento dos alunos" (Professora 1). Essa visão mostra que quando todos são bem incentivados e o trabalho é bem distribuído, a qualidade dele aumenta e a aprendizagem também. Moran cita sobre a função sobrecarregada dos tutores:

> Na prática o seu papel de orientação de aprendizagem e de facilitador, intelectual e emocional, implica em conhecimentos superiores aos exigidos. O crescimento rápido e a multiplicação do número de alunos, com a equipe de coordenação praticamente idêntica, sobrecarrega algumas pessoas que, por serem competentes, são cada vez mais solicitadas, tornando o seu trabalho mais superficial pela quantidade de demandas que são obrigadas a assumir (MORAN, 2007, p. 5).

Em um estudo que entrevistou os responsáveis pelos projetos de EAD das instituições públicas e privadas de Curitiba – Paraná, Ymiracy Polak, Antonio Munhoz e Eliane Duarte identificam alguns problemas da Educação a Distância em algumas áreas[2]. Primeiramente, apontam que no sistema pedagógico há "Persistência do modelo de ensino presencial na forma de pensar e agir dos gestores e dos docentes, [...] pouca satisfação dos alunos em relação à prática tutorial" (POLAK; MUNHOZ; DUARTE, 2008, p. 480); Em seguida os autores citam o sistema administrativo: "Pouco envolvimento das chefias e exigência de retorno rápido do investimento; dificuldade de atendimento de cronogramas estabelecidos" (POLAK; MUNHOZ; DUARTE, 2008, p. 480); Finalizando, citam o sistema tecnológico: "Ausência de estruturação voltada para EAD em instituições que migram do presencial para oferta de cursos nesta modalidade; número elevado de alunos matriculados, com o risco da queda de qualidade" (POLAK; MUNHOZ; DUARTE, 2008, p. 480).

As professoras foram questionadas sobre quais eram, para elas, os defeitos e as qualidades da modalidade e as docentes pontuaram problemas diferentes dos apresentados pelos autores acima.

> Maior qualidade a autonomia dos alunos e maior defeito exatamente a mesma coisa, a autonomia dos alunos - se os alunos assumissem o seu processo de

2 Os autores elencam vários pontos problemáticos em cada sistema analisado, porém, optamos por não trazer todos aqui, apenas alguns.

> aprendizagem seria ótimo, mas isso não ocorre. (Professora 1)

> As maiores qualidades são o empenho dos professores e tutores no planejamento, organização e acompanhamento da disciplina, pensando sempre no melhor para os alunos a enfrentar os desafios no Ensino a Distância, dentre eles, qualificar aqui como defeito, internet de qualidade nos polos e nas residências dos alunos que facilitem minimamente os contatos, as aulas e o desenvolvimento das atividades (Professora 2).

Levando em conta o que é relatado pela Professora 1, é importante levantarmos a questão sobre a autonomia do aluno nas aulas de EAD. Será que ela existe realmente? Se sim, funciona? Segundo a professora entrevistada, não. Belloni cita sobre a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo que reconhece que a autonomia da EAD é mais benéfica ao aluno, ressalta que nem todos conseguem exercê-la, pois há dificuldades para desenvolvê-la e, por isso, precisa de modificações.

> Para Belloni (1999), no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas. Ainda para a mesma autora, o conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação que não é facilmente realizada por muitos estudantes de EaD, uma vez que sem o auxílio direto do professor o aluno precisa estudar sozinho e ser o responsável por seu processo de aprendizagem (BELLONI, 1999, apud BASEGGIO; MUNIZ, 2009, p. 2-3).

Seguindo nas questões sobre as experiências das professoras, perguntamos qual a comparação que elas faziam da educação presencial e da educação a distância. Elas responderam que “Ambas têm problemas, mas penso que as aulas virtuais são ótimas pra cursos complementares - pra cursos de formação ainda acho que as presenciais são mais efetivas” (Professora 1) e “Apesar das possibilidades de ensino-aprendizagem e de uma boa formação nos cursos de EAD, os cursos presenciais, a meu ver, são comparativamente mais eficazes.” (Professora 2). É notório que as duas apontam a eficácia maior das aulas presenciais e a Professora 1 ainda cita que as aulas a distância funcionam para cursos complementares.

Vale destacar que em resultados de um estudo de comparação entre turmas da educação EAD e presencial, dependendo do modo como a EAD é empregada, “As condições na preparação e dinâmicas utilizadas nas aulas virtuais, ela é capaz de motivar até mesmo os céticos em relação à possibilidade de equivalência da aprendizagem na EaD e presencial.” (NASCIMENTO; CZYKIEL; FIGUEIRÓ, 2013, p. 338).

As professoras, quando questionadas sobre se é possível aprender na EAD, responderam: “Se forem cursos que o aluno já tenha conhecimento prévio, sim, mas curso de formação acho que fica uma formação incipiente” (Professora 1), e “Sim, com certeza.” (Professora 2). Nesse ponto as duas discordam, a primeira cita que quando se tem conhecimento prévio é possível, já a segunda afirma sem justificar ou explicar.

Outro ponto a ser destacado são os desafios encontrados pelas professoras: “O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes” (Professora 1); “A falta de compromisso por parte de alguns alunos, mas importante que se diga que isso não se restringe à modalidade EAD, e principalmente o acesso à internet de qualidade nos polos e nas residências dos alunos que facilite minimamente os contatos às aulas e o desenvolvimento das atividades” (Professora 2). As duas docentes apresentam desafios diferentes, os quais são importantes e devem ser pensados para a qualidade do ensino ser melhorada.

A penúltima pergunta é sobre como elas enxergam o futuro da educação e as respostas, infelizmente, são pessimistas: “Penso que ambas vão numa péssima direção com o privilégio da formação para o mercado e formação tecnológica e também com a falta de autonomia das escolas” (Professora 1); “Um futuro desafiador. Os retrocessos que estamos vivendo têm piorado muito e colocado em risco o futuro da educação no Brasil. E diga de passagem, a Educação no Brasil nunca foi prioridade das Políticas Públicas voltadas para a Educação” (Professora 2). Essas respostas refletem o atual e permanente cenário da educação brasileira, a qual não é valorizada e sempre é a primeira a sofrer com retrocessos e cortes.

Por fim, questionamos como elas queriam que fosse o futuro, quais os seus desejos pessoais para a educação e obtivemos as seguintes respostas: “Gostaria de uma formação menos tecnicista e com maior autonomia das escolas” (Professora 1) e “Que realmente se pense em uma educação de qualidade para todos e isso inclui, inclusive, condições de trabalho para os professores. Que as Políticas de Educação realmente mirem nesse sentido e deixem de ser uma farsa, preocupadas apenas com números, excluindo uma parcela enorme da população brasileira de uma educação institucional digna.” (Professora 2). Ambas desejam o que todo educador sonha: uma educação de verdade, que foque no aprendizado, na formação humana e cidadã, em escolas preparadas, estruturadas e autônomas, uma educação sem pressões, cortes ou congelamento de verbas, ou seja, um investimento de verdade para um ensino pleno e eficaz.

CONCLUSÃO

Depois de todo caminho teórico reflexivo percorrido, temos plena consciência de que alcançamos os objetivos deste trabalho, pois conseguimos trazer uma breve discussão acerca da eficácia da Educação a Distância, com base nas experiências de duas professoras do curso a distância da FAFIDAM – UECE. Por meio das respostas obtidas dos questionários e da bibliografia do tema, traçamos nossa narrativa a contento.

Por fim, chegamos à conclusão de que é possível, sim, termos uma educação de qualidade na modalidade a distância. Essa modalidade pode conviver com a modalidade presencial e, por meio dela, também é possível aprender e refletir, mas, para isso, é preciso

enfrentar os problemas, vencer os desafios e implantar melhorias na tecnologia, no acesso dos alunos, na formação, na orientação e na remuneração dos tutores e no planejamento das aulas. Isso só será possível quando houver interesse por parte dos governantes e administradores, então é preciso competência, mas principalmente humanidade, para termos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BASEGGIO, Karina Roberta; MUNIZ, Eray Proença. Autonomia do aluno de ead no processo de ensino e de aprendizagem. **Tecnologia e Sociedade**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil, vol. 5, núm. 8, enero-junio, pp. 1-16, 2009.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. 2007. 1-15. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf Acesso em: 26 abr. 2021.

NASCIMENTO, Luis Felipe; CZYKIEL, Renata; FIGUEIRÓ, Paola Schmitt. Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem? **Administração**: Ensino e Pesquisa, Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração Rio de Janeiro, Brasil vol. 14, núm. 2, abril-junio, pp. 311-341, 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In. SOARES, Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. P. 31-32.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; MUNHOZ, Antonio Siemsen; DUARTE, Eliane Vasconcellos Garcia. Referenciais de qualidade para cursos em EAD: dificuldades e desafios. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. vol. 8, núm. 24, mayo-agosto, pp. 473-483, 2008.

SANTANA, Thiago Pires. Um novo cenário para pesquisas e práticas cooperativas/colaborativas na educação à distância. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 13, p. 18-25, 2013.

SILVA, F. A. da; REGIS, J. R.; MAIA, M. E. N. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em história licenciatura a distância. Limoeiro do Norte – CE**, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/sate/index.php/projetos-pedagogicos Acesso em: 26 abr. 2021.

TENÓRIO, Thaís; RODRIGUES, Fabiana Aparecida; TENÓRIO, André. Estudo de caso sobre o uso das ferramentas notas e relatórios do moodle na prática pedagógica do tutor a distância em cursos brasileiros de formação continuada de professores. EAD em foco. **Revista Científica em Educação a Distância**. V.6 N o 2, p. 18-45, 2016.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE LEITORES: ABORDAGEM SOBRE AS POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA E SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR LEITOR

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Lenira Borges de Andrade
Professora da rede pública municipal de Fortaleza-CE, mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP-PE).

Nívia Maria de Oliveira Nogueira
Professora da rede pública municipal de Fortaleza-CE, Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP-PE).

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva fazer uma análise reflexiva acerca das políticas públicas que fomentam a formação de leitores no Brasil, tendo para tal, a discussão acerca dos principais marcos legais que referendam tal ação, uma breve discussão acerca do perfil do professor enquanto leitor e suas implicações para o ato de ler.

Para articular a temática serão abordados como instrumentos teórico-metodológicos Documentos Oficiais como o Plano Nacional do Livro da Leitura e da Escrita, bem como outros referenciais tanto de ordem teórica quanto legal que compõem o arcabouço necessário para a consubstanciação de um Política que visa impulsionar a efetivação de ações leitoras voltadas para os alunos recém ingressos no Ensino Fundamental.

É imprescindível, ao falarmos sobre formação de leitores, iniciarmos uma exposição temática sobre o campo da alfabetização bem como situar algumas de suas variáveis que são condicionantes constitutivas do processo de aprendizagem da criança que adentra a rotina escolar e a cultura letrada. Solé (1998, p.23) afirma que:

> [...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévia.

A aprendizagem da leitura nos anos iniciais da Educação básica revela-se temática de substancial relevância na sociedade contemporânea, tendo em vista o teor epistemológico por excelência que compõe a sua essência. O cenário social e cultural vigente traz uma efervescente discussão acerca do papel da escola nesse processo.

Tal papel é caracterizado pela compreensão sistemática das variáveis que interferem no processo de aprendizagem da leitura por parte dos alunos. A prática do Professor deve inevitavelmente está em consonância com os aspectos necessários à aprendizagem satisfatória do ato de ler. Para Cagliari (2009, p. 130),

> A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não de sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa.

A formação de leitores é conectada por um tripé: desejo, leitura como necessidade e compreensão de signos que compõem a escrita. Para a consubstanciação de tais aspectos há um fator do qual não se pode prescindir: as políticas públicas que fomentam e possibilitam a efetivação dos elementos da referida tríade.

Dentre os documentos que subsidiam a questão do estímulo à formação de leitores, destacamos a *Lei Castilho 2018* que estabeleceu 6 anos para elaboração de um novo *Plano Nacional do Livro, da Leitura e da Escrita,* a BNCC, documento orientador das práticas curriculares nas instâncias educativas nacionais entre outros que se fizerem pertinentes.

No trajeto casa-escola, as crianças apreciam, conscientemente ou inconscientemente, diversas possibilidades ilustrativas que podemos situar no conceito de letramentos sociais. Tais eventos ocorrem inevitavelmente porque estamos inseridos numa sociedade notadamente letrada.

A percepção da criança para esse universo literário a conduz à inúmeras projeções esquemáticas que favorecem proficuamente sua evolução intelectiva no que concerne à aquisição da leitura de mundo e por conseguinte da aprendizagem da leitura e escrita propriamente ditas. De acordo com Street (2014, p.18), as práticas de letramento incorporam "não só 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas, às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que o sustentam".

Os modelos de letramentos compõem o arcabouço conceitual bem como comportamental manifestado nas ações dos sujeitos que compõem determinados grupos sociais e que são perpassados culturalmente aos demais pertencentes à essa comunidade social.

Trazendo a questão da leitura para o âmbito escolar, na primeira etapa do ensino fundamental, a BNCC preconiza:

> Nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve

> ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.59)

O protagonismo ancorado em bases de uma cultura letrada, é o que permeia a sociedade contemporânea, será o fio condutor para uma efetiva inserção do sujeito no universo da leitura, leitura aqui não somente no sentido restrito do ato de ler materiais impressos, mas também no ato de interpretar as nuanças que permeiam a vida como um todo.

Parafraseando Paulo Freire *a leitura do mundo precede a leitura da palavra.* Para que essa conduta epistemológica seja uma realidade é necessário que os primeiros passos de escolarização sejam efetuados com êxito*,* aqui refiro-me à primeira etapa do ensino fundamental. A base alfabética é imprescindível para a consolidação da base leitora.

Pensar a leitura implica indiscutivelmente pensar sobre a questão do alfabetismo, pois sem política de alfabetização a ação civilizatória da leitura torna-se improducente. Os processos de leitura e escrita estão imbrincados de tal modo que por vezes se confundem com uma teia_conceitual. Segundo Soares (2020, p. 171):

> Ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso fugir a uma interpretação linear de causa-consequência, em que a cidadania seja tomada como consequência do acesso à leitura – pois elas existem – devem ser entendidas no conjunto mais amplo dos determinantes sociais por enorme parcela da população brasileira.

Os discursos emanados nas instituições escolares, proferidos no cotidiano pelos professores em ação são carregados de sentidos que anunciam a vertente ideológica ao qual se aproxima ou se pretende chegar.

Enquanto profissional do ensino há que se ter clareza acerca das concepções ideológicas nas quais acreditamos e quais devem ser reverberadas em nossa fala no ato da função, uma das mais nobres que há, que é a de professor, querelas à parte. Dentre as características da BNCC, temos a unidade de trabalho escolhida para o fomento da ação leitora, de acordo com o recorte abaixo:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.67)

A visão aqui suscitada traz um enfoque que considera a contextualização como fator importante para a viabilização de uma aprendizagem leitora. Elencar o texto como unidade de trabalho para a operacionalização de atividades de leitura reflete uma ação dinâmica pautada num olhar sistêmico das variáveis que envolvem o ato de ler. A leitura, no contexto da BNCC,

> É tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros. (BRASIL, 2017, p.72)

Os aspectos anteriormente citados são elementos estruturais que compõem e trazem riqueza aos textos. Tais componentes não devem ser somente vistos, devem ser apreciados e compartimentalizados para uma análise reflexiva acerca de cada item composicional de um texto, traçando assim, as características peculiares que são inerentes a cada uma das partes do texto. Essa ação oportunizará ao aluno uma visão panorâmica e pensamento sistêmico sobre o ato de ler, que não se limita apenas ao código alfabético, transcende tal hipótese.

A vida em sociedade implica aos sujeitos uma dinâmica social que para ser executada de forma significativa, requer destes alguns conhecimentos, tanto de ordem prática quanto subjetiva. A leitura e vale ressaltar a escrita insere-se nesse cabedal de saberes necessários como condição *sine qua non* para a viabilização de uma sociedade justa e igualitária. De acordo com Ferreiro (2012, p. 18)

> O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores).

Reiterar tal proposição é inegável, partindo do pressuposto de que políticas públicas devem incentivar o avanço da formação de leitores no Brasil. Nosso país carece de ações efetivas para a melhoria do quadro que aqui se anuncia.

Pensar leitura implica indiscutivelmente ligarmos tal ação ao alfabetismo, pois sem a habilidade da decodificação que conduz à fluência leitora, a ação civilizatória da leitura é inviabilizada.

Uma das competências gerais da BNCC, retrata o seguinte aspecto relativo aos conhecimentos: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Como ações que reafirmam a questão da leitura, temos a Lei 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, a mesma, deve estar em consonância, com os seguintes planos estruturantes: Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Nacional de Cultura (PNC) e Plano Plurianual da União (PPA).

1 I DIRETRIZES DA PNLE – BREVES CONSIDERAÇÕES

Façamos uma análise reflexiva acerca das Diretrizes que consubstanciam a Política Nacional de Formação de Leitores, elencando cada uma delas e suas implicações diretas

no fomento ao processo de estímulo e ampliação da cultura leitora no Brasil. Seguem diretrizes conforme documento instituído em 2018:

> I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC); IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pelaLei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003; V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa." (BRASIL, 2018)

Considerando o inciso I, a democratização do acesso ao livro traz efeitos que serão percebidos à médio e longo prazo. Para que pessoas coexistam num ambiente letrado, tendo em mãos objetivamente falando, o instrumento que contribuirá substancialmente com a sua formação intelectiva - o livro – faz-se necessário que se sintam motivadas a obter tal objeto, bem como cuidar e sobretudo usá-lo de modo profícuo e sistemático. Para Ferreiro (2012, p.23), "o livro se completa quando encontra um leitor intérprete e se transforma em patrimônio cultural quando encontra uma comunidade de leitores intérpretes".

O local por excelência onde espera-se o acesso direto a tal instrumento cultural é a biblioteca. E qual a situação atual das bibliotecas públicas brasileiras? Adiante abordaremos a questão.

De acordo com o inciso II, que traz à leitura e escrita o status de direito, é importante mencionar que direitos são dispositivos legitimados por leis, mas que muitas vezes tem sua concretização inviabilizada pelo fato de estarem vinculados à fatores de ordem política e por vezes econômica, que não corroboram com o objetivo maior do teor suscitado nesse inciso, que é o exercício pleno da cidadania e a da construção de uma sociedade mais justa.

Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores (Ferreiro, 2012, p. 26).

No que concerne ao inciso III, que trata da temática das Bibliotecas Públicas, urge uma ação contingencial para revitalizar os equipamentos existentes nos municípios Brasil afora. Divergindo do que o inciso propõe, o fortalecimento ora citado não é uma realidade no cenário que se apresentam as bibliotecas.

A precariedade dessas instituições é fator extremamente inquietante para os que relutam em aceitar tal condição. Uma sociedade se torna justa quando a equidade se faz presente no acesso à leitura, logo, a priori ao livro, instrumento condutor daquela ação. É

imperativa uma mudança real que possibilite a retomada de melhorias em tais instâncias, tão marcadamente necessárias para o alicerce subjetivo do tecido social que compõe uma nação.

Iniciamos o inciso IV, citando Ferreiro (2012, p. 22), que diz que "um livro é um objeto em busca de um leitor, e não pode realizar-se como objeto cultural antes de encontrar um leitor". Como ação de efeito social foi instituída a Lei 10753, de 30 de outubro de 2003 que ampara a Política Nacional do Livro, pondo em pauta a importância do livro para o avanço do progresso sociocultural da sociedade e de cada grupo de pessoas que a compõe.

"Economia criativa", expressão recente, cunhada pelo professor John Howkins em sua obra com o mesmo título, descortina um campo do saber em evidência nas últimas décadas tendo como base a criatividade intelectiva aliada à possibilidade de empreender. O termo "economia criativa" manifesta-se no inciso V como um polo de ação em estado latente, que para se materializar precisa da operacionalização bem como conexão dos demais elementos citados nesse inciso.

As diretrizes ora elencadas, se operacionalizadas, contribuem substancialmente com a melhoria da qualidade do perfil do leitor que permeia o cenário social brasileiro. A BNCC, sobre a competência específica de Língua Portuguesa orienta:

> A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 75)

A aprendizagem da leitura não é um processo espontâneo, faz-se necessário uma mediação para ser consolidado. Sendo a escola o espaço social que tem papel ímpar nessa questão, ela constitui-se em dadas circunstâncias como o único ambiente no qual a criança terá acesso e poderá manipular diretamente o objeto cultural para esse fim destinado, o livro. Como nos diz Antunes (2009, p. 41)

> Na verdade, ainda não é uma preocupação da sociedade em geral avaliar se a escola está cumprindo ou não suas funções. A muita gente, ainda parece natural (e, por isso não causa nenhuma indignação) ver crianças sem escolas, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos de escola.

Crianças de classes desfavorecidas compõem uma parcela da população negligenciada no que tange à aprendizagem da leitura e concomitante da escrita. Para elas a escola tem papel indiscutível. Contudo, o déficit no avanço de tal processo é uma triste e irrefutável realidade. Porém, "todo mundo considera uma coisa normal uma criança de escola pública não conseguir aprender a ler. Ninguém se espanta com o número dos que deixam a escola (filhos de pobre, é claro). Ninguém considera isso uma perda social irreversível" (Antunes, 2009, p. 26).

A cidadania, bem comum, é uma condição social ancorada em variáveis diversas,

dentre essas, a capacidade de ler e a de escrever. A aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (Solé,1998, p. 32). Sem tal condição os sujeitos encontram-se imersos na sociedade sem voz ou vez de manifestar ativamente suas intenções e sugestões para a manutenção ou mudança do cenário social em evidência.

1.1 POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO – REVISITA AO IMPERATIVO LEGAL

Instituída sob a Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003, a Política Nacional do Livro traz implicações relevantes do ponto de vista legal, mas não se faz popularizada nos meios sociais como um todo. É pontuada nas vias de acesso escolares.

O capítulo I trata das Diretrizes gerais. O artigo 1º do referido capítulo é constituído por doze diretrizes que visam especificar a função, objetivos, ações voltadas para o fomento da editoração e comercialização do livro bem como implicações gerais concernentes ao uso do mesmo (BRASIL, 2003).

No que tange à questão da leitura propriamente, o inciso V traz a seguinte diretriz: “promover e incentivar o hábito da leitura”. Tal promoção não é refletida nas várias ambiências sociais que compõem a diversidade de equipamentos institucionais públicos ou mesmo privados (BRASIL, 2003). A democratização do acesso ao livro se faz presente indubitavelmente no ambiente escolar, lugar por excelência onde o incentivo da leitura preconizado no inciso V é uma constante, ou deveria ser.

Tal incentivo(qual?), regra geral, referendado pela ação mediadora do professor no cotidiano áulico, notadamente reverberará no aporte social e subjetivo dos sujeitos envolvidos no processo.

Segundo Solé (1998, p. 50)

> O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social).

Assim, consideramos que, sendo a leitura um elemento substancial que contribui e favorece a otimização de habilidades sociais tais como: expressar-se publicamente, pensar sistêmica e criticamente e interagir de modo espontâneo e significativo com os seus pares, ela tem o poder de inserir o indivíduo no âmago das questões que vão das mais simples às mais complexas no que se refere à dinâmica da vida em sociedade.

O capítulo II é composto por três artigos. O artigo 2º nos traz a conceituação de livro à luz da lei aqui discutida: “considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume

cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas" oi em qualquer formato e acabamento (BRASIL, 2003).

Após definição conceitual, segue o Parágrafo único com oito incisos especificando instrumentos que compõem o cabedal de itens que podemos intitular como livros, tais como os especificados no inciso VIII- livros impressos no sistema Braille (BRASIL, 2003).

O capítulo IV, aborda a temática de difusão do livro, compreende dois artigos que elencam ações necessárias à implementação do marco legal aqui analisado. Por fim, o capítulo V contendo as Disposições Gerais concernentes à Lei do Livro (BRASIL, 2003).

2 I PROFESSOR E SEU PERFIL LEITOR - TECENDO IDEIAS ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DESSE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Iniciamos esse ponto com a contribuição de Solé (1998, p. 27), que afirma:

> Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]

Formar leitores é tarefa de caráter social irrefutável para o avanço de uma sociedade, incluindo nesse cenário a tríade contextual -política, econômica e cultural- que são variáveis condicionantes de toda e qualquer conjuntura social e que têm em sua essência o propósito de mensurar em que patamar de aceitabilidade as demandas de tal sociedade encontram-se. Se estão em processo de avanço ou retrocesso.

Nesse panorama é salutar ressaltar o papel preponderante de um sujeito, o professor, que tem protagonismo na dimensão formativa aqui enunciada, a formação de leitores brasileiros.

Contudo, para formar cidadãos leitores é mister ter-se a habilidade de leitura consolidada bem como uma visão fundamentada acerca dos elementos constitutivos que compõem o universo da leitura propriamente, quais sejam, os objetivos da leitura, prazer pela leitura, estratégias de leitura, entre outros. Dito isso, surge a questão: qual perfil de leitor do professor brasileiro?

O sistema educacional brasileiro parece ter herdado dos governos ditos "revolucionários", a ausência de rumos, ideais, utopias, deixando alguns aspectos da educação e da sociedade sem alma e com a necessidade de "revolucionar" conceitos e torná-los ação. Conceitos esses que rompam com o analfabetismo e que preconizem o papel da leitura como pilar substancial para a reordenação social e cultural de uma nação que se diz letrada.

Freire (1996, p. 48), nos diz:

> Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo

> concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Assim, para uma efetiva mudança postural, na questão subjetiva da expressão, um dos requisitos essenciais refere-se à formação individual de cada sujeito em seus diversos aspectos, quais sejam, de ordem intelectiva, psicológica, bem como também cultural.

O paradigma ora vigente, que nos apresenta a percepção do professor enquanto bom leitor é algo preocupante. Pois na sua maioria, o povo brasileiro não tem o hábito da leitura, e nesse contexto está inserido o professor.

O professor brasileiro passa boa parte da sua atividade laboral atuando em salas de aula, ensinando aos alunos estratégias de leitura e escrita, porém, o contrassenso manifesta-se quando pensamos na característica básica desse profissional, enquanto mediador do processo de leitura. Como ensinar algo que não é parte de sua formação real?

A indagação parte da premissa de que competências geram competências outras que se equiparam ou superam o mediador em questão. Assim sendo faz-se fundamental uma formação alicerçada em bases sólidas por parte do mediador, aqui, o professor.

Sobre as competências que constam na BNCC (2017, p. 87), temos:

> Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Nesse cabedal de competências, é importante salientar que a configuração de textos foi modificada, pois não mais se limita apenas ao texto escrito. Nesse rol de opções temos os textos oriundos das diversas mídias tecnológicas, legado da era tecnológica na qual assenta-se a era contemporânea.

E o professor deve estar atento à tal demanda que faz parte do cotidiano dos alunos com os quais atua na rotina escolar, para que não apresente uma proposta de ensino obsoleta pautada em temáticas aquém das reais e atuais necessidades do público com o qual trabalha.

As proposições citadas na BNCC são elementos indispensáveis a uma boa prática leitora. Sem essas, o ensino torna-se inconsistente e incoerente com a sua questão macro, que é a epistemológica. Para saber ensinar, a priori, é preciso saber.

O desafio está anunciado. Ser professor e bom leitor numa sociedade que não valoriza tais questões nos conduz a uma problemática que se faz presente e latente há longo tempo em nosso contexto nacional: a não valorização da leitura como evento propulsor de avanço, quer seja ele tecnológico, social ou cultural.

Freire (2005, p. 09) enfatiza:

> Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da

luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Considerando o que Freire coloca e a atual conjuntura para a questão da leitura no Brasil, houve um avanço na base legal dessa seara. Marcos legais são dispositivos importantes, que não resolvem todas as querelas latentes em torno de um problema, mas potencializam e legitimam ações que corroborem com o fomento à causa que lhe convém resolver, nesse caso, a causa literária.

Outro fator necessário para os que atuam em salas de aula na nobre missão do ensino da leitura e certamente o da escrita é ter clareza do seu potencial instrucional, é saber-se constituído pela capacidade de pensar criticamente, tendo para tal uma formação arrojada.

Para ser formador de sujeitos leitores faz-se sumamente relevante, ser um leitor. Freire (2005, p. 15), diz que "na medida em que fui me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na 'leitura' que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo". Ler implica sentido de liberdade, e essa leitura começa no âmago da subjetividade individual, podendo ser ampliada para a perspectiva literária e assim aperfeiçoada como instrumento de mudança social. Nesse sentido, sigamos com Freire (2005, p. 98), que ressalta:

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.

Sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, é imperativo que a escola e, por conseguinte, o professor têm papel de proeminente destaque na estruturação de ações e mecanismos que favoreçam ambientes de profícua aprendizagem leitora. Assim, sua missão de ensinar estará permeada de uma lídima concepção e sobretudo ação formadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e dando ênfase primordialmente à figura do professor, é fulcral a premissa sobre a qual nos debruçamos no item 3. Segundo Savage (2015, p. 210), o professor permanece sendo a chave para um ensino eficaz.

A escola ainda é o âmbito onde as possiblidades de ações para formar cidadãos leitores são sistematicamente ampliadas ou deviam ser. Tal questão é imanente à uma formação docente que preconize como um de seus pilares basilares, a formação do professor enquanto leitor, no sentido amplo da palavra. Aquele que tem o hábito e que carrega consigo a certeza do que legitima sua ação.

Assim, reiteramos que a institucionalização de uma política voltada para a

formação de leitores nos traz um novo olhar para além das discussões aleatórias ou mesmo intencionais. Marcos legais sempre contribuem positivamente para o progresso de demandas sociais quaisquer que sejam elas, que mesmo sendo importantes e necessárias, muitas vezes subjazem à vontade política do governante em ação, indiscriminadamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2018.

_______. Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2003.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente do verbo ler e escrever.** Tradução Claudia Berliner. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

_______. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica:** um programa abrangente de ensino. 4ª ed. Porto Alegre: AMG, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CONCRETOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/09/2023

Farbênia Kátia Santos de Moura
Graduada em Pedagogia – FAFIDAM/UECE; Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica – FIVALE; Mestre em Educação e Ensino – MAIE/UECE. Professora e Coordenadora Pedagógica.

Maria Aldênia Moura Pereira
Graduada em Física – FAFIDAM/UECE. Professora da Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Sabe-se o quão importante é a teoria em toda e qualquer disciplina, em todas as formas de estudos. Esta se faz necessária para a absorção do conhecimento, para a acessão dos níveis de compreensão e interpretação dos assuntos; além de inspirar a construção de novos conhecimentos, opiniões próprias e pontos de vistas diferentes. No entanto, o uso de materiais didáticos concretos, é uma forma muito eficaz de expor as teorias, para um melhor aprendizado dos alunos, especificamente no ensino da matemática.

Desse modo, têm-se como objetivo geral: analisar a eficácia do uso de materiais didáticos concretos no ensino da matemática, para com o processo de ensino e aprendizagem. E como objetivos específicos: investigar a qualidade das aulas de matemática com uso de materiais concretos, das professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma determinada escola pública, na zona rural da cidade de Limoeiro do Norte Ceará; Realizar um comparativo entre metodologias do ensino da matemática com uso de materiais didáticos concretos, com metodologias sem o uso destes.

Esta pesquisa pretende ressaltar a questão da relevância do uso de materiais didáticos concretos no ensino da matemática, dando ênfase às contribuições que estes causam, para com a eficácia no processo de ensino-aprendizagem, passeando pelas experiências das professoras de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma determinada escola pública da zona rural, de Limoeiro do Norte - CE e em literaturas

voltadas especificamente para esta temática, observando a relação teoria-prática dentro da escola.

Assim, o que se propõe com esta pesquisa é saber: que metodologias devem ser utilizadas, que podem interferir diretamente na eficácia da prática pedagógica dos professores de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para com o processo de ensino e aprendizagem? A partir desta problemática, provavelmente surgirão outros dilemas que podem ser descobertos durante a pesquisa, na intenção de encontrar respostas que ajudem na compreensão dos métodos necessários para o educador que se compromete em lecionar fazendo a diferença, enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina de matemática.

Esta pesquisa dar-se-á através de uma abordagem qualitativa, que envolve o pesquisador diretamente com a situação investigada, tendo assim, que descrevê-la claramente. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, realizar-se-á o levantamento de dados, a partir de entrevistas e observações na escola, mais especificamente nas aulas de matemática nas turmas dos Anos finais do Ensino Fundamental, numa determinada escola pública da zona rural da cidade de Limoeiro do Norte Ceará. Por ser uma pesquisa qualitativa, serão identificados valores, como: experiências de vida, sentimentos, atitudes, crenças etc.

Neste sentido, será realizado um estudo de caso para dar conta do objeto de estudo da pesquisa. O estudo de caso é um tipo de pesquisa que exige um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita a investigação ampla e detalhada da realidade em foco. O caso tem sempre que ser bem definido, visando novas descobertas. Por isso, o estudo de caso permite generalizações naturalísticas, podendo representar diferentes pontos de vistas, bem como usar uma variedade de fontes de informações para relatar a realidade de forma completa e com uma linguagem acessível, e permite flexibilidade, devido à complexidade da realidade.

> O estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. (ANDRÉ, 1995, p. 37)

A pesquisa será realizada em uma escola de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede pública, localizada na zona rural da cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. A escola funciona durante os dois turnos diurnos, onde pela manhã estudam crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à tarde, os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O estudo será aplicado com o (s) professor (es) de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas quatro turmas: sexto, sétimo, oitavo e nono ano, no turno da tarde.

As técnicas a serem usadas nesta pesquisa serão**:** observação participante e

entrevista de levantamento.

Segundo Rummel (1974, p. 78):

> Na maioria das pesquisas educacionais, é necessário realizar estudos dos alunos, no ponto em que estão, em seus ambientes normais. Nesses casos, o pesquisador deve obter seus dados diretamente através de suas próprias observações dos fenômenos e deve perceber o que é significativo para o seu propósito.

Desse modo, serão realizadas observações na escola, mais precisamente em aulas de matemática, ganhando destaque: o uso de materiais didáticos concretos, a didática do (s) professor (es), os planos de aulas do (s) professor (es) e o envolvimento dos alunos do sexto ao nono ano, sendo registradas através de um diário de campo, em um período de pelo menos três dias semanalmente, durante seis meses.

Durante o estudo de caso, também deve-se realizar entrevistas com o (s) professor (es) que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Sobre a entrevista, Rummel (1974, p. 92) afirma:

> A entrevista deve ser iniciada com um sentido de sua unidade funcional. Deve ter um objetivo definido e não ser apenas uma ocasião para observações e julgamentos desorganizados, separados, sem um princípio e um fim.

Dentre vários tipos de entrevistas, o tipo a ser trabalhado foi a entrevista de levantamento, que para Rummel:

> (...) são utilizadas para obter informações de pessoas consideradas como sendo autoridades em seus campos, ou representativas de grupos, a respeito dos quais a informação é desejada. Este tipo de entrevista é comumente usado ao fazer sondagens políticas, no levantamento de atitudes a respeito de programas educacionais ou do pessoal da escola, na determinação dos pontos de vista de professores a respeito de políticas administrativas, na coleta de opiniões de firmas e do público e na coleta de informações sobre outros problemas, que podem afetar a orientação e assuntos de tomada de decisões, em instituições educacionais. (1974, p. 94)

A análise dos dados do trabalho de campo será de forma descritiva. André (1995), explica que, trata-se de uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que como se sabe compreende uma série de matizes. Organizar-se-á os dados, buscando uma melhor compreensão da eficácia do uso de materiais didáticos concretos nas aulas de matemática, com ênfase na didática do (s) professor (es) e aprendizagem dos alunos.

Sem nenhuma intenção de anular ou diminuir o valor que tem a teoria e a abstração dos conteúdos explicados pelos professores, especificamente de matemática, mas entendendo como bastante necessária, é que se enfatiza nesta pesquisa, o uso de materiais didáticos concretos, como complemento e enriquecimento das explicações teóricas, para que, a partir da compreensão através da exploração dos materiais concretos, os alunos possam abstrair de forma mais sólida os conhecimentos matemáticos. Assim, esclarece

Paviani e Fontana:

> A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, não apenas na área da educação. Entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas, o que fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas. (2009, p. 78)

A escolha pela temática surgiu a partir da prática, enquanto coordenadora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamenta e como professora de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que, por ser uma disciplina não muito dificilmente considerada complicada por grande parte dos alunos, gerando assim barreiras no aprendizado. Uma inquietação passou a fazer parte, no que diz respeito ao uso de materiais didáticos concretos nas aulas de matemática, a fim de facilitar a assimilação e acomodação dos conteúdos matemáticos.

Assim, a forma de dar aulas de matemática deve ser repensada, principalmente para com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que se deparam com assuntos matemáticos mais densos e abstratos. Deste modo, aprimorar a didática nunca será demais, já que esta contribui bastante com a construção e absorção dos conteúdos, tendo em vista que este é o foco do professor: o aprendizado dos alunos.

Diante de tanta evolução na tecnologia e no processo de globalização no geral, desta inundação de informações, que quando menos se espera, já estão ultrapassadas, surgindo-se já outra gama de novidades, o professor precisa está constantemente pesquisando, vendo e revendo sua prática educativa, com intuito de contribuir significativamente com a aprendizagem dos discentes, neste caso específico, enfatiza-se o uso de materiais didáticos concretos no ensino da matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

DISCUSSÕES/ARGUMENTAÇÕES

Além de passar por uma formação de nível superior, o educador precisa estar constantemente pesquisando e buscando uma série de estratégias para exercer sua didática da melhor forma possível, para se fazer compreendido pelos seus alunos. Facilitar a captação dos conteúdos pelos alunos, não significa tornar o ensino simplista, mas tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo. Para isso, é necessário bastante clareza e segurança do que se está ensinando, para atingir de fato nos alunos, um aprendizado consistente. Por isso, o ato de pesquisar, para tornar as aulas atrativas para os alunos, atualmente é crucial no fazer docente que tem como foco principal, o aprendizado dos alunos. Na disciplina de matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conteúdos vão tornando-se mais densos, o que dificulta a concretização de materiais didáticos nas aulas, porém, há inúmeras possibilidades de tornar os conteúdos mais fáceis de serem assimilados, como mostra Toledo e Toledo:

> Para outros professores, as regras de dedução, que caracterizam o raciocínio matemático do adulto, são construídas aos poucos, à medida que a criança interage com seu meio e com as pessoas que a cercam. Esses professores preferem adotar um método mais intuitivo e indutivo, em que são respeitados os conhecimentos já construídos pelo aluno, ao mesmo tempo em que lhe são dadas oportunidades de realizar experiências, descobrir propriedades, estabelecer relações entre elas, construir hipóteses e testá-las, chegando a determinado conceito. Em geral, os alunos desses professores são os que veem a Matemática com mais tranquilidade e segurança. (2009, p. 07)

É verídico que existem muitas “barreiras” em relação ao ensino da matemática, tanto por parte de alguns professores, que limitam-se em apenas transferir os conteúdos de forma abstrata e mecânica, como também por parte dos alunos que, ainda veem a matemática como “bicho de sete cabeças”, acreditando ser em sua maioria, assuntos difíceis de serem assimilados, dificultando assim de fato, a apreensão dos conteúdos de modo geral. Neste sentido, declara Toledo e Toledo (2009, p. 07):

> Uma pergunta comum entre os alunos é: “Para que eu preciso aprender isso?” Embora um dos objetivos explícitos do ensino da Matemática seja preparar o estudante para lidar com atividades práticas que envolvam aspectos quantitativos da realidade, isso acaba não acontecendo. Então, exceto por alguns problemas de compras, pagamento e troco, a questão continuaria válida, porque grande parte do conteúdo, na maioria das vezes, continua sendo tratada de modo totalmente desligado do que ocorre no dia a dia da escola e da vida dos alunos.

A disciplina de matemática é vista por muitos alunos como algo muito difícil de compreender, e com isso, torna-se uma disciplina indesejável por uma boa parte. Sabemos que a matemática é uma ciência que relaciona a lógica com situações práticas do cotidiano. Nessa disciplina é necessário que o aluno tenha atenção, raciocínio-lógico e interpretação, e por isso, podemos dizer que a maneira de ensino precisa de uma mudança, pois os alunos necessitam de um ensino readaptado e que possam interagir com suas opiniões e compreender o que se passa, utilizando e explorando alguns materiais didáticos concretos, fazendo a interligação dos conteúdos estudados com o cotidiano, para que assim, o aluno compreenda o porquê e o para quê se estudar tais assuntos.

Observou-se que, uma determinada professora de matemática da escola da rede pública pertencente à zona rural, escolhida como lócus da pesquisa, apresentava propostas de aulas utilizando recursos didáticos em suas aulas de matemática, para explicar os conteúdos nas turmas de sexto ao nono ano. Foi perceptível o envolvimento dos alunos em suas aulas. Os mesmos exploravam estes recursos, podiam não somente ver, mas pegar, facilitando dessa forma, o entendimento dos assuntos. Recursos simples, acessíveis, mas que dão outro sentido ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: papéis de contas de energia, de água, listas de produtos e preços, encartes de lojas diversas, relógios, calendários, objetos variados encontrados nas casas dos alunos que revelam formas, sólidos, entre outros.

Outros recursos didáticos também eram pesquisados e construídos pela referida professora, assim como a confecção de jogos e outros elementos didáticos juntamente com os alunos, proporcionando aos alunos a importância do papel dos mesmos em relação à construção do conhecimento, bem como, o envolvimento como construtores desses instrumentos de aprendizado. Assim afirma a mesma: ”A prática de experimentos envolvendo a matemática, a utilização de gráficos, tabelas e os mais variados tipos de jogos, fazem da matemática algo prazeroso de se aprender e os alunos descobrem as utilidades da matemática em nosso dia a dia.”

Já o outro professor observado e escolhido como um dos sujeitos da pesquisa, não costuma fazer uso de recursos didáticos diversos em suas aulas, apenas o quadro branco, o pincel e o livro. Mesmo tendo competência acerca dos assuntos matemáticos abordados, os alunos manifestavam menos compreensão sobre os conteúdos e pouco engajamento na aula, quase não falavam e quase nenhum tirava suas dúvidas. A forma apenas abstrata, teórica de transmitir os conteúdos, dificultava a participação dos alunos e absorção dos mesmos. Para este professor, os recursos didáticos não fazem tanta diferença, prefere as aulas apenas expositivas e explicações apenas no quadro. Desta feita, revela-se que, não importa se os alunos estão ou não participando ativa ou passivamente, se estão gostando das aulas, ou não. O importante é transferir o conhecimento. Contrariando o que Freire (2003) aborda com profundidade, que “ensinar não é apenas transferir conhecimento”. Os alunos não são como bancos, que servem apenas para depositar dinheiro (conhecimento), mas são sujeitos que tanto aprendem, como também ensinam, são construídos, mas também constroem, são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizado. “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”(FREIRE, 2003, p. 47)

Os professores precisam se reinventar, pois somente o giz, o livro e o quadro não são mais suficientes para que os alunos tenham um processo de ensino-aprendizagem significativo. Eles precisam ser desafiados, para que sejam capazes de entender, compreender, opinar, aplicar em seus cotidianos e até mesmo ensinar.

> Ser professor não é a mesma coisa que assumir tarefas como um robô as assume, mas sobretudo mostrar em cada aula, a cada aluno, que sua ação modela amanhãs e se insinua como autêntica ponte entre a curiosidade e a busca. Se falta ao professor a alma do “smelier”, talvez esteja faltando algo maior que é o sentido integral da sua consciência profissional. (ANTUNES, 2003, p. 37)

O emocional do professor está envolvido na prática pedagógica como um todo. E ele como membro de grande importância nesta gama de relações, deve ser um grande motivador, partindo de si mesmo. O professor precisa preparar-se emocionalmente, procurando acreditar em si mesmo, bem como nos estudantes, buscando as melhores maneiras para se relacionar bem com todos os seus alunos e ser sujeito expansivo com

seu modo de pensar, de se expressar, de compreender, de fascinar, enfim, de realizar seu trabalho, desde a forma mais ampla à mais restrita.

No ensino da matemática, para que os alunos absorvam um aprendizado mais efetivo, é necessário que se tenha uma teoria, mas que esta tenha uma aliança com a prática. Desse modo, rodear os alunos com materiais didáticos concretos, com o intuito de promover uma familiarização com o universo da matemática, deve ser um método de grande importância para a educação. Nessa visão, ao utilizar os materiais concretos o aluno terá um contato mais próximo com a matemática, e com base em Novello et al. (2009) através dos experimentos, ele terá uma noção mais lógica de onde vêm as fórmulas e os seus significados. É nesse contexto, que tais materiais se transformam em uma possibilidade de recurso para ser introduzido no currículo, facilitando um elo entre teoria/prática, diminuindo as rupturas da articulação do cotidiano para o saber escolar.

Trabalhar com estes materiais didáticos concretos pode proporcionar, através de atividades lúdicas, um atrativo para os alunos e um melhor aprendizado dos conteúdos. Dessa maneira, o professor necessita transformar suas aulas tradicionais em aulas inovadoras, dinamizadas e criativas, fazendo com que os experimentos sejam indispensáveis na aplicação desse novo método de ensino. Combinar o experimental com o abstrato na didática da sala de aula, pode impulsionar uma aprendizagem mais significativa, pois ativa o cálculo mental, a dedução de estratégias, o domínio das operações fundamentais, a construção de conceitos, a transformar um dado problema em uma fonte de novos problemas e a desenvolver o raciocínio lógico. Esses são os pontos indispensáveis no ensino e desenvolvimento da matemática.

> Muitas vezes, os professores de matemática e mesmo os livros indicam uma nova unidade pela etapa da representação: em primeiro lugar vem a definição (representação formal do concreto); depois, alguns exemplos; a seguir situações práticas em que se pode aplicar aquele conceito. Esse, acreditamos, é um dos grandes motivos pelos quais os alunos mesmo os de cursos de nível médio, acham que a matemática é uma disciplina em que se devem decorar algumas regras e aplicá-las em situações de sala de aula, e que nada tem a ver com a prática. (TOLEDO E TOLEDO, 1997, P.37).

O professor não deve dar respostas prontas, ir à frente dos alunos e sim fazer com que eles busquem as suas próprias conclusões. Através do uso dos materiais concretos os alunos poderão perceber a importância do conteúdo e o seu verdadeiro significado. Não irão se prender a memorizar fórmulas, e sim, a desenvolver o conteúdo de maneira simples, divertida, entendendo o porquê e o para quê aprender tais conteúdos e desse modo, obter excelentes resultados.

CONCLUSÕES

Diante da presente pesquisa, conclui-se que, as aulas de matemática para

adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, tornam-se mais atrativas e prazerosas, quando do uso de materiais didáticos concretos que podem ser explorados pelos alunos, tornando os conteúdos mais claros e fáceis de serem absorvidos, favorecendo assim, a partir da exploração de concretos, a abstração dos mesmos.

As aulas de matemática que não se utiliza nenhum recurso didático inovador, diferenciado, para além do quadro branco, do pincel e do livro, são menos produtivas, havendo menos engajamento dos alunos e consequentemente a absorção dos conteúdos torna-se mais prejudicada.

A postura do professor é fundamental para suas escolhas didáticas, sobre o “como fazer”. De acordo com sua forma de dar aulas, o processo de ensino e aprendizado ganha mais qualidade, ou perde qualitativamente. Além de reforçar uma relação mais vertical com seus alunos, contribuindo para o surgimento de barreiras entre professor e aluno, tornando mais difícil a assimilação e acomodação dos conteúdos.

Desta feita, esta pesquisa visa reforçar e enfatizar a importância do uso de recursos didáticos concretos nas aulas de matemática, vistos como elementos que enriquecem as aulas, pois os efeitos dos mesmos estão diretamente ligados ao aprendizado dos alunos de forma satisfatória e significativa. Também destaca estes usos nos anos finais do ensino fundamental, pois é comum se falar de ludicidade, de riqueza de materiais didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, porém os próprios alunos, as próprias realidades escolares revelam a diferença que fazem os usos desses recursos na captação dos conteúdos matemáticos, desmistificando a ideia de que a matemática “é um bicho de sete cabeças”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. **Ser professor hoje**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2003.

BERTONI, Nilza Eigenheer. **Educação e linguagem matemática II: Numerização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FREIRE, P.**Pedagogia da autonomia**- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Caxias do Sul: Conjectura, 2009.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Globo, 1974.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Teoria e prática de Matemática: como dois e dois.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

CAPÍTULO 4

PROJETOS DE APRENDIZAGEM, PORTFÓLIO E TUTORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS)

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Auricélia Gadelha Reges
Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UECE/ FAFIDAM. Membro do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino. MAES/PPGE/ UECE.

Paula Pereira Scherre
Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UECE/ FAFIDAM. Coordenadora do Grupo de Estudos Transdisciplinares. Coordenadora do Projeto de Extensão Encontros (Trans) formativos de Educadores: Celebrando a Vida!. Facilitadora em Biodança pela Escola de Biodança do Ceará.

INTRODUÇÃO

Como professoras de um curso de graduação de formação de pedagogos(as), nos sentimos convidadas e impelidas a sempre estar em contínuo estudo, reflexão e transformação de nossas práticas pedagógicas. Nesse percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, não caminhamos sozinhas. Caminhamos junto com colegas de profissão, com estudantes, com funcionários(as) da universidade, com pessoas/instituições da comunidade e também caminhamos ao lado de autores(as) que nos auxiliam na fundamentação dessas reconfigurações, como evidenciaremos na parte deste artigo destinada às inspirações teóricas. Vale ressaltar que, para além de estudos teóricos, buscamos colocar em prática aquilo que estudamos e que faz sentido em nosso ser e fazer docentes.

Sendo assim, neste artigo, temos o objetivo de, por meio de um relato de experiência, fundamentado e refletido, apresentar as práticas formativas que estamos desenvolvendo a partir dos projetos de aprendizagem (PAs), acompanhados por meio da elaboração de Portfólios pelos(as) estudantes e da realização de tutorias (mediação pedagógica do professor e do estudante-monitor, quando é o caso) ao longo da formação inicial de pedagogos(as).

A primeira parte dessas reflexões e aprendizagens foram apresentadas em

um outro artigo escrito a várias mãos (SCHERRE *et al.*, 2021), pois essas são práticas interdisciplinares coletivas que iniciamos em 2019.

Neste texto, nós duas decidimos relatar a continuidade da construção desse caminho, já que seguimos aprendendo, refletindo, modificando e avançando rumo à vivência da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois o caminho só se faz ao caminhar, conforme nos inspira o poeta espanhol Antonio Machado. Temos consciência de que há muitas limitações e que existe a necessidade de mudanças mais estruturais na própria Universidade e nos projetos pedagógicos de curso (PPC) para que esta indissociabilidade possa ainda ser potencializada e fortalecida. Aqui, refletiremos e mostraremos mais um pouco do nosso movimento. Esperamos que esta partilha possa inspirar outras reconfigurações de práticas pedagógicas nos diferentes contextos educativos formais e não formais.

INSPIRAÇÕES TEÓRICAS PARA A RECONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esse caminhar não deve ser solitário, como nos diz José Pacheco (2019), mas sim um projeto coletivo. É importante fundamentar o que fazemos e, para além disso, transformar essas elaborações em novas ações. Sendo assim, há alguns desses referenciais que vamos aqui, trazer para o diálogo. Não pretendemos que sejam exaustivos, mas são algumas inspirações que estão no alicerce das práticas realizadas. A ordem apresentada é meramente didática, eles são interdependentes e não há hierarquia.

De acordo com Freire (2011, p. 28), uma das tarefas primordiais [do educador] é trabalhar com os educandos a "rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis". Esse mesmo autor afirma que "Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (FREIRE, 2011, p. 31).

A pesquisa e a extensão como princípios educativos e a autoria são fundantes. Aceitamos os convites de Pedro Demo (2006, 2022) ao nos instigar a vincular os processos de aprendizagem a autoria/criação, investigação e envolvimento/protagonismo dos(as) estudantes, a partir de suas perguntas, inquietações, motivações e necessidades. Tudo pode ser passível de reflexão, de pesquisa e aprendizagem conjunta com outras pessoas e instituições que estão fora dos muros da Universidade. Não devemos ficar presos entre quatro paredes da sala de aula e, muito menos, na própria aula, com sua estrutura básica e tradicional na qual o professor é o detentor do conhecimento a ser transmitido/repassado e o estudante está ali só para decorar e reproduzir em uma prova.

Já há bastante tempo, Paulo Freire e Antonio Faundez (1985, p. 26) nos instigam a abrir tempos e espaços para as perguntas, para a curiosidade dos(as) estudantes, a "ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de 'espantar-se". Além disso, nos convidam a vincular essas perguntas a ações concretas, a transformar respostas em

práticas cotidianas e profissionais. Desse movimento, gerar novas perguntas, novas ações, novas práticas, sempre no diálogo e na interação com a comunidade, com as necessidades e realidades sociais, experimentando a relação dinâmica entre palavra-ação-reflexão, onde "agir, falar, conhecer estariam juntos" (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Prosseguindo em nossas inspirações, temos o Guia de Curricularização da Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2021), que tem suas bases na Política Nacional de Extensão Universitária, que orienta os novos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) que passaram por reformulação nos anos de 2021 e 2022 e estão em implementação em 2023. A partir desse documento, intensificamos nossos estudos sobre essa temática e começamos a convidar os(as) estudantes para vivenciarem a institucionalização da extensão universitária, já como parte dos componentes curriculares existentes, mesmo antes da implementação no novo PPC. Claro que ainda temos a limitação temporal (duração de um semestre letivo) e de serem ainda atividades pontuais vinculadas a alguns componentes curriculares (longe do ideal).

A extensão universitária, entendida como comunicação (FREIRE, 1983), é muito mais ampla do que uma atividade pontual. Ela deve envolver variadas áreas de conhecimento, tendo como origem as perguntas e os projetos elaborados pelo(a) estudante e pela comunidade, que entram em interação dialógica e em uma construção conjunta. A extensão universitária precisa estar presente e com continuidade ao longo da formação dos(as) estudantes, ser processual e orgânica, entre outras características, conforme comentaremos a seguir. Estamos em processo.

Desse guia (UECE, 2021, p. 22), já mencionado, ressaltamos que é essencial o protagonismo estudantil, sua autoria, ação, reflexão e criação, ou seja, serem "sujeitos ativos, promotores, organizadores, ministrantes; portanto, protagonistas, e não meros participantes, ouvintes das ações realizadas", tendo o professor o papel de coordenador, de mediador das atividades. Além disso, existe a necessidade de envolvimento da comunidade externa, com interação dialógica e com conhecimentos construídos na, com e para a comunidade, embebida do interdisciplinar, do interprofissional, do intergeracional, do interexperiencial e do intersetorial (UFPR LITORAL, 2008). Destacamos ainda as cinco diretrizes bases da extensão universitária, que também temos a intenção de que sejam princípios dos PAs, a saber:

> a. formação educativa, interdisciplinar, cultural, científica e tecnológica, proporcionando desenvolvimento profissional integral, em consonância com as demandas da sociedade.
>
> b. articulação ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, assegurando a dimensão acadêmica da extensão na formação do corpo discente.
>
> c. viabilização de relações transformadoras entre a Universidade e outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento.
>
> d. promoção de impacto na formação do estudante e na comunidade externa

> à UECE.
>
> e. diálogo dos saberes populares com os conhecimentos científicos, por meio de ações acadêmicas que articulem a Universidade com os modos de vida das comunidades (UECE, 2021, p. 11-12).

Os PAs, os roteiros de estudos, o Portfólio e as tutorias são todos dispositivos pedagógicos que dão vazão a infinitas possibilidades de construção de conhecimento e de aprendizagens significativas pelos estudantes na interação dialógica com a comunidade, que comentamos anteriormente, integrando a pesquisa e a extensão e, por consequência, o ensino. Este não é um tipo de ensino somente realizado pelo(a) professor(a), mas um ensino realizado por diferentes pessoas que se relacionam por meio do PA desenvolvido, inclusive o(a) próprio(a) estudante e o(a) professor(a).

Em entrevista, o autor José Pacheco (2020) define a metodologia de trabalho de projetos e a tutoria, como sendo:

> [A metodologia de trabalho de projeto] existe desde 1905. [...] é uma construção social, uma forma de aprendizagem em que o suposto educando com o suposto educador, na figura do tutor, [...] no trabalho individualizado, ou no trabalho na relação, ele constrói os projetos com os alunos e não para os alunos. O professor não deve preparar projetos, deve construir com os alunos. Dentro desses projetos, ele [o aluno] vai construir roteiros de estudo. A partir daí, em um processo de pesquisa, o suposto aprendente vai ter necessidade de uma mediação pedagógica em que o professor-tutor vai "ensinar" [...] a desenvolver processos complexos de pensamento, pensar sobre o pensar, vai ajudá-lo a selecionar a informação, [...] a analisar essa informação, a criticar a informação [...], a procurar outra informação e comparar com a anterior, a avaliar as informações, a sintetizar as informações [...] e a comunicar. [...] a avaliação é um ato de partilha, de socializar. Então, a metodologia de trabalho de projeto sintetiza os cinco princípios gerais da aprendizagem, que são: que a aprendizagem seja significativa, que faça sentido, que seja integradora, diversificada, ativa e socializada. [...] Não [o projeto de] um tema, mas projetos com necessidades específicas (PACHECO, 2020, *vídeo*).

Em outra entrevista, Pacheco (2015, *vídeo*) complementa que dentro da escola deve ser desenvolvida a capacidade de fazer perguntas e o professor deve deixar de dar respostas e estimular que os(as) estudantes aprendam a perguntar. Ele convida os(as) professores(as) a saber dos(as) estudantes para iniciar um projeto: O que você quer? O que você quer aprender? O que você quer saber? Qual é o teu objetivo? A resposta a essas perguntas não deve se reduzir a um tema específico, pontual, por exemplo, raiz quadrada ou tubarões, mas a uma necessidade concreta, de um desejo, de um sonho, de um problema da realidade, do cotidiano.

A partir do projeto, o(a) estudante lança mão do roteiro de estudos e, então, ocorre a necessidade de pesquisar acompanhado pelo mediador (professor-tutor), desenvolvendo os processos complexos do pensamento, anteriormente mencionados. Assim, passa da informação para a construção do conhecimento para, em seguida, transformar em ação,

dando uma utilidade a esse conhecimento construído. Pacheco destaca que a metodologia de trabalho de projetos pressupõe uma avaliação formativa, contínua e sistemática que pode ser registrada e acompanhada por meio de um Portfólio digital ou em outro suporte. (PACHECO, 2015, *vídeo*)

Os PAs podem ser coletivos na medida em que pessoas diferentes podem ter perguntas parecidas e podem se juntar para refletirem e pesquisarem juntos, na ação-reflexão-ação, mencionando Paulo Freire. Pacheco (2015, *vídeo*) finaliza ao destacar que onde há projetos não há aula e quem dá aula não desenvolve projetos e que “na aula, há respostas para perguntas que nunca foram feitas.”.

Outra dimensão que nos é bastante cara refere-se à proposta da Ivani Fazenda (1994) sobre a interdisciplinaridade, ao compreendê-la não somente como mera junção de disciplinas, e sim como atitudes interdisciplinares do sujeito (seja ele(a) estudante, professor(a), profissional etc), nos convidando a habitar a interdisciplinaridade, trazendo-a para o nosso ser, para os nossos atos. A autora destaca atitudes como humildade, espera, abertura, diálogo, reciprocidade, envolvimento, comprometimento, responsabilidade, cooperação, entre outras, para que, de fato, a interdisciplinaridade aconteça.

Apesar de as autoras, deste artigo, terem fundamentações e propostas convergentes, cada uma de nós conduziu a realização dos PAs de maneiras diferentes, tanto pela familiaridade com os dispositivos pedagógicos em si quanto pelos *feedbacks* das turmas quanto a esta proposta “um tanto inusitada e estranha”. Sendo assim, nesta parte do texto, cada uma tecerá seu relato a partir de suas experiências vividas. Cabe ressaltar que, mesmo com caminhares, de certa forma, distintos, nós duas e outros(as) professores(as) continuamos nos encontrando *online* semanalmente, durante 1h30, para dialogarmos, estudarmos, partilharmos experiências e inquietações, além de planejarmos atividades conjuntamente.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELAS TURMAS NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO E TICS

Eu, Paula, tive contato diretamente com esses dispositivos pedagógicos supracitados em um curso livre intitulado “Aprender em Comunidade”, que participei em maio/junho de 2020. Desde então, incluí em minha prática docente, além das aulas e atividades conjuntas, a mediação pedagógica de PAs elaborados pelos(as) estudantes a partir de suas perguntas e temáticas de interesse, com pesquisa, que, de alguma forma, abordassem a Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), sendo este o nome do componente curricular obrigatório do curso que, semestralmente, eu leciono.

Em meu entendimento e prática, conceber as TICs no contexto educacional requer que elas estejam em contínua interação com outras áreas de conhecimento e com os mais diferentes contextos formativos, como, por exemplo, a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental, os Ensinos (Português, Artes, Ciências etc), a Educação de Jovens e Adultos, a Gestão Escolar e educacional, a Educação Inclusiva, o Ensino Remoto Emergencial etc.

Realizar PAs que envolvem as TICs exigem, minimamente, que a interdisciplinaridade faça parte das pesquisas e práticas desenvolvidas. Nesse sentido, a depender dos demais componentes curriculares que os(as) estudantes estivessem cursando, era feito um diálogo com os professores(as), que tinham abertura para a proposta, para que o PA pudesse ser considerado nos componentes curriculares que estavam sendo cursados naquele semestre. Também era estimulado que os(as) estudantes utilizassem os conhecimentos construídos previamente em outros componentes curriculares já cursados bem como, outros conhecimentos construídos fora do contexto universitário. Para o desenvolvimento de um PA, por vezes, outros assuntos e áreas de conhecimento, ainda não estudados pelos(as) educandos(as), também poderiam ser requeridos. Sendo assim, eles precisam ampliar suas pesquisas perpassando por aquelas informações que não haviam sido anteriormente exploradas.

No início de cada semestre, junto com estudos mais teóricos a respeito de PAs, extensão e pesquisa como princípios educativos e interdisciplinaridade, íamos refinando as perguntas principal e secundárias, encontrando as possibilidades de trabalho em grupo a partir das perguntas escolhidas pelos(as) estudantes. Utilizei também o ambiente virtual de aprendizagem, *Google Sala de Aula*, que, além de conter uma biblioteca *online* com diversos materiais e fontes de consulta, incluía um Portfólio, via *Google Documentos*, para que cada grupo fosse registrando suas perguntas, o tema definido, a metodologia desenvolvida, as "respostas" em produção textual (que, além de texto, poderiam ter imagens, fotos, esquemas, vídeos etc), as citações e as referências completas das obras consultadas para a pesquisa bibliográfica e o que mais fosse necessário para desenvolvimento do PA.

Por meio deste dispositivo pedagógico Portfólio, cada estudante e cada grupo pôde escrever e reescrever, fazer e refazer, criar e recriar, ao longo de todo o processo de construção do PA. Cada retorno dado pela professora e pelo(a) estudante-monitor(a) ia para além da indicação do que está errado e da atribuição de uma nota. Assim, se propôs possibilitar a aprendizagem por meio dos erros e dos acertos e de um processo em espiral para continuar construindo e aprendendo.

Por meio dos Portfólios e das tutorias semanais, a avaliação formativa, processual e sistemática podia ser realizada, contendo, ainda, a autoavaliação e a tomada de consciência dos(as) estudantes a respeito de seus processos de estudo, de aprendizagem, de envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Cabe ressaltar que, em minha experiência, para esse tipo de acompanhamento, dentro desta estrutura disciplinar que faz parte do PPC, turmas com 15 a 20 estudantes permitem uma mediação pedagógica mais qualificada. Em nossa realidade, há turmas que podem chegar até 40 estudantes.

Ao longo dos semestres, as experiências vividas geraram diferentes movimentos dos(as) estudantes: algumas perguntas e temas suscitaram pesquisas mais bibliográficas;

outras originaram pesquisas de campo, com a realização de entrevistas; em outras, houve o planejamento de aulas e/ou oficinas; em um dos PAs, houve o desenvolvimento de PAs com adolescentes da comunidade onde a estudante residia; outro deu origem ao desenvolvimento de materiais didáticos, como, por exemplo, criação de livro com história e música/poesia envolvendo o Campo Florestal do município e a farmácia viva lá presente.

Com os(as) estudantes, os encontros semanais têm duração de 2h30. A maioria dos encontros é composta por duas partes. Na primeira parte, de 1h a 1h30, eu iniciava com uma breve meditação para chegarmos e, depois, abordava um tema específico que abarca a ementa do componente curricular, com material de estudo definido por mim e disponibilizado no *Google Sala de Aula*, de forma mais expositiva e dialogada que, de preferência, contemplava, em alguma medida, os PAs desenvolvidos. Neste primeiro momento, o diálogo e a interação também podem ser feitos com a participação de uma pessoa/profissional convidado(a), como por exemplo, professora da Educação Básica, funcionária do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAAI) da universidade, bibliotecário etc.

A segunda parte, de 1h a 1h30, é destinada a tutoria dos PAs realizada por mim e pelo(a) estudante-monitor(a). Ao longo das semanas, também fazíamos a leitura dos Portfólios para acompanhamento da escrita e da sistematização das pesquisas e das atividades realizadas pelos(as) educandos. Os PAs também foram partilhados, no final do semestre, em data e horário a serem definidos de acordo com os(as) professores(as) dos componentes curriculares envolvidos. Também, ao final do semestre, foi realizada autoavaliação final pelos(as) estudantes, por meio de um formulário *online*, para que eles(as) pudessem se avaliar refletindo sobre o percurso realizado e também avaliar o próprio componente curricular.

Inspirada pelo movimento de institucionalização da extensão universitária, cada vez mais, tenho incentivado que os(as) estudantes envolvam seus PAs com pessoas e instituições externas à universidade, que podem ser dos seus próprios municípios de residência. Muitos(as) estudantes residem em municípios próximos ao local onde está o *campus* da universidade. Deste modo, a formação de professores pode se tornar mais significativa, autoral e participativa e, de alguma maneira, mesmo que inicial, envolver e influenciar a comunidade e ser influenciada por ela. Ainda temos um longo caminho a percorrer na ampliação da interação dialógica e efetiva participação da comunidade nos PAs.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELAS TURMAS NO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA GERAL

Como professora de Didática, eu, Auricélia, sempre senti necessidade de trabalhar discutindo com meus pares sobre os processos de aprender e ensinar, especialmente a

partir dos temas planejamento, metodologias de ensino e avaliação. Além disso, em minha prática pedagógica, já buscava, nos primeiros encontros com as turmas, escutá-los sobre suas experiências de formação e suas necessidades, para fazer adaptações ao programa da disciplina a ser ministrada. A partir do ano de 2020, passei a ser membro do Grupo de Estudos Transdisciplinares (GEST), coordenado pela Paula. Sendo assim, fui provocada também a conhecer mais sobre os PAs. Desde 2021, iniciei o trabalho com este dispositivo pedagógico.

Neste artigo, trago a experiência vivida no semestre 2022.2, quando ministrei a disciplina de Didática para uma turma bem pequena, com apenas cinco estudantes mulheres. Nos primeiros encontros, fizemos a escuta das estudantes sobre o que consideram positivo na sua formação escolar e acadêmica e quais as lacunas que precisavam ser preenchidas, buscando motivação para criarem temas de pesquisa. A partir das falas delas, buscamos articular os seus interesses/necessidades com o que é sugerido trabalhar na Ementa da disciplina. Surgiram os seguintes temas: Avaliação, Relação Professor-Aluno e Gestão do tempo em sala de aula.

A partir destes temas, provocamos as estudantes a pensarem quais questões gostariam de responder sobre os temas escolhidos, para isso elaborando a “pergunta de partida” do processo investigativo. Cada dupla/estudante procurou fontes de informação para fundamentar teoricamente seus estudos, realizou as leituras/fichamentos e produziu conhecimentos, fazendo registros no *Google Documentos*, de forma a possibilitar o acompanhamento realizado pela professora. Este acompanhamento ocorreu a partir da produção textual das estudantes e da mediação feita pelas professoras nos momentos de tutoria, que ocorreram semanalmente.

As leituras, as discussões proporcionadas pela tutoria e a proposta da professora para desenvolverem o planejamento de uma experiência pedagógica levaram as estudantes a redefinirem seus projetos, retomando os objetivos, ampliando a pesquisa para outros espaços e pessoas, e modificando a metodologia. Desse modo, a estudante que havia escolhido o tema Avaliação, optou por trabalhar com um aluno que estava sendo assistido por ela, em uma escola pública, objetivando alfabetizá-lo e avaliar o processo. A dupla que escolheu o tema Relação Professor-aluno desenvolveu uma pesquisa com universitários que já haviam concluído a disciplina de Estágio Supervisionado e estavam finalizando o curso para apresentarem suas percepções sobre essa relação. E a dupla que inicialmente trabalhou com a Gestão do tempo em sala de aula, modificou a temática ao longo do percurso e explorou este aspecto a partir de um Planejamento de uma aula de campo, utilizando-se também da literatura infantil.

A cada semana, as estudantes ampliaram suas leituras, reescreveram as suas produções e a professora acompanhou o processo, estimulando, questionando, sugerindo outras fontes, como também, identificando as dificuldades e buscando formas para possibilitar a superação destas. Todo esse processo de construção de conhecimentos

ampliou o repertório de saberes tanto das estudantes como da professora, que também observa como as estudantes vão aperfeiçoando as formas de buscar os dados, analisá-los e registrá-los.

Ao se aproximar o final do semestre letivo, houve a necessidade de finalizar os projetos que, a esta altura, passaram a ser intitulados: 1. Alfabetização: desafios da retomada escolar pós-pandemia; 2. Professores em formação: como veem a importância da relação professor-aluno no contexto de ensino-aprendizagem e 3. Ação docente interdisciplinar: conhecendo a natureza a partir da diversidade do Campo Florestal e passou-se ao momento de socialização. Conforme já explicitado na metodologia de trabalho por projetos, a avaliação ocorreu de forma contínua, analisando-se o que estava sendo desenvolvido, identificando-se os avanços, as lacunas, criando sugestões para superação dos problemas que iam surgindo.

A respeito dos resultados apresentados, destacam-se: a compreensão de que tornar-se professor exige muito mais que apropriação de saberes científicos, curriculares, disciplinares e experienciais, exige compromisso com a sociedade que se deseja construir; a importância do investimento de tempo para o processo de planejamento e avaliação da ação docente; o reconhecimento da importância de se discutir sobre a relação educador-educando na formação de professores, bem como, a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar, diante de um currículo fragmentado em áreas de conhecimento.

Como se pode observar o que inicialmente era apenas uma temática que se desejava conhecer/aprofundar passou a ser explorada por meio de um processo de investigação que adquiriu sentido para as estudantes, ampliando sua capacidade de compreender a realidade e de perceber a necessidade de produzir/socializar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROVISÓRIAS PARA CONTINUAR A CAMINHADA

Diante de uma vida escolar baseada no protagonismo do(a) professor(a), que está em atividade o tempo todo, deixando aos(às) estudantes um papel passivo, ocorre um estranhamento nos(as) universitários(as) quando se propõe pensar o que ele(a)s desejam conhecer ou aprofundar na sua formação acadêmica. Mais ainda quando se abre a possibilidade de trabalhar em conjunto, dialogando com outros componentes curriculares e com outros(as) professores(a)s, educando(a)s e integrantes da comunidade, numa construção de conhecimentos que contemple as várias áreas do conhecimento, a partir das perguntas e interesses decorrentes da interação dialógica entre os(as) envolvidos(as).

Em cada semestre, nos deparamos com novas percepções, ações e reações dos(as) estudantes o que torna cada experiência única, particular, em relação às outras, com possibilidades e dificuldades bem específicas a partir do grupo de estudantes. Em geral, as dificuldades manifestadas pelos(as) estudantes se iniciam na escolha do tema

e se aprofunda na elaboração de perguntas sobre o que desejam conhecer a respeito do assunto. O papel do(a) professor(a) é desafiar o(a) estudante a pensar, estimular sua curiosidade, incentivá-lo a aprofundar suas leituras para assumir um compromisso com a sua própria (auto)formação, se envolvendo com ela, fazendo conscientemente suas escolhas, sendo autor(a), acreditando em seu potencial criador e criativo e também se organizando para o estudo efetivo ao longo do processo e não deixar somente para o final.

Para nós, docentes, ainda é um desafio lidar com as dificuldades de organização do pensamento e, consequentemente, de escrita do(a)s estudantes, com a sua resistência às leituras, à pesquisa e à escrita e conscientizar o(a)s estudantes de que eles estão em processo de formação profissional e humana para atuarem como educadores(as).

Outro grande desafio é a descontinuidade do trabalho pedagógico, devido ao não acompanhamento daquela turma ao longo dos semestres. Via de regra, se trabalha com "disciplinas" que estão na matriz curricular do PPC. Infelizmente, ainda são poucos os profissionais que se arriscam em desenvolver uma prática pedagógica tendo os(as) estudantes como protagonistas e autores(as). Além disso, há alunos(as) que resistem a esse tipo de formação, que exige muito mais empenho deles(as) nos seus estudos.

Desafio também é ampliar e fortalecer o vínculo e o envolvimento com a comunidade e poder contribuir com o seu desenvolvimento, e ela poder fazer o mesmo para com a Universidade e com os(as) pedagogos(as) em formação, além de construirmos conhecimento partilhado e com significado e sentido para todos(as) os(as) envolvidos(as). Por enquanto, infelizmente, essa relação com a comunidade é ainda pontual e descontínua. Dessa maneira, vamos refletindo, estudando e transformando nosso jeito de caminhar. A questão dos diferentes tempos presentes (tempo de envolvimento dos(as) estudantes, tempo da comunidade, tempo de cada encontro e tempo letivo) precisam ser refletidos e transformados para que a interação dialógica, a construção conjunta de conhecimentos, a transformação social, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão possam ocorrer com mais inteireza.

Nesse sentido, nos trabalhos com os PAs avalia-se não somente a qualidade do produto (produção escrita), mas outros critérios são levados em consideração, a saber: assiduidade e pontualidade; participação e envolvimento com as atividades; cumprimento de prazos e o compromisso com o grupo. Outro instrumento utilizado é a autoavaliação sobre o processo vivido, tanto por parte dos(as) estudantes, como por parte dos(as) docentes.

Nós duas fomos dialogando e enfatizando, ao longo dos semestres, sobre a necessidade de os(as) estudantes não desenvolverem apenas pesquisas bibliográficas (todos os PAs passam pela pesquisa bibliográfica em fontes confiáveis de informação), mas que tivessem uma dimensão prática, envolvendo alguma experiência pedagógica como, por exemplo, oficinas, aulas, materiais didáticos, projetos de aprendizagem, pesquisas de campo. Claro que essa dimensão prática pode ter muitos outros formatos e propósitos de

acordo com as necessidades que emergirem na interação dialógica com a comunidade.

Sobre as aprendizagens os(as) estudantes destacam a ampliação da compreensão de como podem desenvolver práticas interdisciplinares, como as diferentes áreas de conhecimento podem contribuir para solucionar um problema/questão; ressaltaram a importância de se trabalhar a relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula, visto que esta propicia além do protagonismo estudantil, uma reestruturação na prática educativa, levando o(a) professor(a) a criar e recriá-la para atender as necessidades dos(as) discentes, proporcionando uma aprendizagem mais significativa; relataram que as experiências vividas por ocasião dos PAs abriram novos horizontes sobre a ação docente e oportunizaram estabelecer relações com outros sujeitos para além do espaço da universidade.

Finalizamos esta partilha fazendo um convite para você – para os próximos encontros com os(as) estudantes - Que tal iniciar com as seguintes perguntas: O que você quer? O que você quer aprender? O que você quer saber? Qual é o teu objetivo? Com quem de sua comunidade você pode desenvolver projetos em conjunto?

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Extensão como princípios educativos na formação universitária**, 2022. Realização: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire e Universitas Paulo Freire (UniFreire). Organização: EaD Freiriana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BImZuqAx2YI. Acesso em: 6 set. 2022.

FAZENDA, Ivani. **Reflexões metodológicas sobre a tese**: Interdisciplinaridade - um projeto em parceria. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 145-174.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8a ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PACHECO, José. **Educando por Projetos** - Projeto Âncora. 2015. (6 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jyzBXuQJX1M. Acesso em: 9 fev. 2023.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. São Paulo: Vozes, 2019.

PACHECO, José. **A prática da metodologia de trabalho de projetos**. 2020. (2 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PHvKjYKC958. Acesso em: 9 fev. 2023.

SCHERRE, Paula Pereira; MIRANDA, Marly Medeiros; REGES, Maria Auricélia Gadelha; BARBOSA, Gardenia Maria Oliveira; LIMA, Carlos Rochester Ferreira. Projetos interdisciplinares na formação inicial de pedagogos: experiências, desafios, aprendizagens e reflexões. In: Diana Nara da Silva Oliveira; Silvia Elisabeth Moraes. (Orgs). **Cidadania planetária como significante flutuante**: articulando significados na Universidade e na Escola. 1ed. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2021, p. 67-80.

UECE. **Guia de Curricularização das Ações de Extensão dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. Fortaleza: PROEX, 2021. Disponível em: http://www.uece.br/proex/guia-de-curricularizacao-da-extensao-na-uece/. Acesso em: 23 mar. 2022.

UFPR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico** – Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, 2008. Disponível em: https://litoral.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf. Acesso em: 9 fev. 2023.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PROTAGONISMO E RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/09/2023

Carla Maraisa Sousa Costa
Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Franciélia Saraiva Alves Rodrigues
Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE.

Janaira Fernandes Teixeira
Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bacharel em Filosofia pela Unicatólica Centro Universitário de Quixadá.

Jociene Araujo Lima
Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

José Eudes Baima Bezerra
Professor do Curso de Pedagogia da FAFIDAM-UECE e do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (FAFIDAM-FECLESC/UECE).

INTRODUÇÃO

Levando em consideração a relação entre trabalho e educação na reprodução do ser social e a história como um produto da ação humana, a pesquisa tem como fundamento a crítica marxista. Mészáros (2011), baseado nas ideias de Marx, defende a tese de que estamos vivendo nos últimos anos uma crise estrutural do capital. É exatamente em meio a esse contexto de crise e destruição que organizações multilaterais têm interferido no rumo da educação, criando políticas públicas que buscam pautar a educação como uma esfera responsável pela remediação das desigualdades no mundo.

Dentre essas políticas pautadas pelos organismos multilaterais, há o estabelecimento daquelas que buscam a adequação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho. Na maioria, são incentivadas pelos organismos internacionais e preveem uma mudança, não apenas em nível nacional, mas também regional, orientando que cada

região, estado ou país desenvolvam no indivíduo aprendizagem mínima para sua inserção no mercado de trabalho. A partir dessas recomendações, várias políticas têm sido implementadas, especialmente no campo da educação. Propondo atingir este objetivo, no estado do Ceará, há o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PAIC, enquanto um programa de formação continuada de professores, tem seu conteúdo, formação e objetivo totalmente vinculados aos eixos das avaliações externas, objetivando garantir que as competências e habilidades mínimas das avaliações externas sejam incorporadas na formação dos professores. É importante destacar que o PAIC tem como característica responsabilizar o professor pela aprendizagem dos alunos, pensando a escola e sua problemática a partir da prática docente, paradigma orientado pela "epistemologia da prática".

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar quais impactos o PAIC impõe sobre o professor. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica, baseada nos escritos de Meszáros (2011) e Leher (1999), autores que se dedicam a estudar as interferências dos organismos multilaterais na educação, em um contexto de crise estrutural do capital. Dialogamos também com Garcia e Nascimento (2012) e Saviani (2008), que discutem a centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais brasileiras. O capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, analisamos as interferências dos organismos multilaterais na educação, em um contexto de crise estrutural do capital. No segundo, examinamos como as avaliações externas passaram a ter centralidade nas políticas educacionais. Por fim, refletimos sobre os impactos das políticas de responsabilização, via PAIC, na vida do professor.

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS INTERFERÊNCIAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO

Para compreender os processos histórico-econômicos que geraram a criação de programas educacionais como o PAIC, é necessário que nos voltemos brevemente para o processo que ocasionou a união entre a educação e a esfera econômica de forma mais estrita, fato que culminou na interferência do mercado nas políticas educacionais que constituem, por sua vez, a razão para a criação de programas como o anteriormente citado.

Compreendendo o sistema capitalista como o gestor da sociabilidade atual, é sabido que o próprio sistema influência de forma intrínseca os demais complexos da vida social, entre eles o que iremos analisar na referida pesquisa, o complexo educacional. Dessa forma, desde que o capitalismo se instaurou, após sucessivas revoluções burguesas, o fenômeno educativo esteve a seu serviço.

Todavia, o que marca a particularidade do complexo educacional na atualidade é não somente ser condicionado pelo sistema capitalista como também ser chamado a minimizar os efeitos da sua própria crise interna. O capitalismo, como sistema de constante

acumulação de capital, sempre enfrentou crises cíclicas em todas as vezes que a reta da acumulação não conseguia se manter em constante crescimento. Sendo assim, sempre que ocorria esse fato, o estado era chamado a intervir.

Desde a crise do petróleo na década de 1970, a atual crise do capitalismo tem produzido efeitos permanentes, impedindo que o estado seja um mero interventor da crise e venha a tornar-se o gestor dessa (SANTOS, 2017). Meszáros (2011) define as características que constituem as particularidades da crise estrutural do capital, sendo essas: caráter universal, alcance global, escala de tempo permanente; e modo rastejante de se desdobrar.

Com a finalidade de conter os efeitos da queda da reta de acumulação do capital em contexto de crise estrutural, o mercado volta-se para o aparelho público, percebendo as esferas de participação do estado como uma válvula de escape para a proteção dos lucros do grande capital. É nesse estado que a educação, como uma das esferas públicas de maior influência ideológica, é chamada a colaborar juntamente com os organismos internacionais, para a garantia da continuação da reprodução do atual sistema de sociabilidade vigente.

Nas últimas décadas, tornou-se cada vez mais perceptível o uso de instituições e entidades por parte de gestores da crise, que, com respaldo internacional, elaboram políticas para a atuação no fenômeno educacional, especialmente dentro de países periféricos ou considerados em desenvolvimento. Com o pretexto de diminuírem a pobreza desses países, adentram a esfera pública através de acordos internacionais, que posteriormente tornam-se subsídios para a formulação de políticas públicas para o complexo educacional (SEGUNDO, 2007).

Assim, a interferência dos organismos multilaterais e internacionais no rumo das políticas sociais nos países de periferia do capital é um dos efeitos claros dessa crise estrutural do capital que estamos vivendo. Dentre esses organismos que interferem diretamente na construção da política educacional, há o Banco Mundial (BM), uma instituição financeira e um dos principais agentes do capital. Esse tem atuado fortemente nos países pobres, através dos seus empréstimos, submetendo grande parte do globo a sua política de manutenção e expansão do capital.

Pereira (2018) atribui este poder controlador e manipulador do BM à crise da dívida externa ocorrida em 1982. Esta crise ocorreu em decorrência do grande número de empréstimos concedidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)[1] aos países pobres. Sem muitas orientações, muitos destes países pegaram empréstimos a juros baixos e não conseguiram quitar suas dívidas, ficando assim todos os países à mercê dos condicionantes do BM.

Um dos condicionantes para conseguir os empréstimos com o BM foi a permissão

1 O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma das organizações do BM e busca estimular a cooperação monetária global, facilitando o comércio internacional, buscando promover o ajuste econômico nos países, atuando na geração de emprego e combate à pobreza.

dos países para que o mesmo prestasse algumas assessorias técnicas, que visavam garantir que os países se desenvolvessem economicamente e conseguissem pagar suas dívidas perante o referido Banco. Através deste discurso, o Banco Mundial tem conseguido, sem muita oposição, controlar as políticas dos seus países endividados, tendo em vista que as políticas condicionadas por ele apresentavam a ideia de superação da pobreza e a garantia de que os investimentos seriam pagos por seus devedores. Dentre os países que pegaram empréstimo com FMI em 1982, estava o Brasil.

Sobre assessoria técnica promovida pelo BM, Lethem (1982, p. 16) menciona: "[...] o Banco Mundial tem ajudado a financiar vários tipos de atividades complementares, para garantir que os projetos sejam efetivamente operacionalizados". De acordo com Leher (1998), tal assessoria tem nas suas entrelinhas o interesse de encaixar os países pobres em uma política universal capitalista, que venha a consolidar a concepção e construção de mundo que os países ricos desejam diante da crise estrutural do capital.

Essa assessoria técnica, no início, se voltava apenas às áreas tecnológica e mercantil. Foi somente na gestão McNamara (1968) que o BM se preocupou com a questão da pobreza, enxergando nela o flagelo que impossibilita o desenvolvimento econômico. Neste período, por volta de 1980, o mesmo começou a incentivar políticas e programas sociais, nas mais diferentes esferas, entre elas a educação. O início do interesse com a educação começou por enxergar nela a possibilidade da superação da pobreza e a prosperidade para o desenvolvimento econômico, tendo em vista que, na época, pesquisas apontavam que os países avançados economicamente tinham um índice maior de pessoas qualificadas.

Assim, prioritariamente, o BM passou a investir na educação no final dos anos de 1980. O ano de 1980 também é marcado pela parceria entre o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (LEHER, 1999), uma organização que tem atuado e se interessado no rumo das políticas educacionais mundiais. A UNESCO representa uma das primeiras organizações multilaterais criadas para controlar o itinerário da educação no globo. Apesar da UNESCO representar, em 1980, uma organização imparcial, buscando a democratização da educação, sua atuação sempre aconteceu de maneira tímida nos primeiros anos. Foi somente no início dos anos 1990 que a UNESCO começou a ditar metas e políticas educacionais dos países. Segundo Leher (1999), a UNESCO é, atualmente, uma agência subserviente ao BM na interferência da educação.

Segundo Leher (1999, p. 191), a parceria do BM com a UNESCO só veio a crescer quando os EUA, que "era responsável por mais de 40% de toda verba da UNESCO", por muitos conflitos políticos, se afastou dessa agência especializada, deixando de lhe patrocinar. Com a perda deste aliado financeiro e sem recursos suficientes para manter suas atividades, a UNESCO se aliou ao patrocínio do BM, com a condição de participar ativamente das decisões das políticas educacionais do mundo.

A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Os documentos *Declaração de Jomtien* (1990), *Marco de Ação de Dakar* (2000) e *Declaração de Incheon* (2015) são marcos nas políticas para a educação mundial. Nestas declarações estão presentes os direcionamentos para os países participantes, por isso é possível perceber a partir deles os caminhos que a educação mundial está seguindo. Nesse sentido, analisar esses documentos, sobretudo a *Declaração de Jomtien*, por ser a primeira, traz importantes elucidações que auxiliam na compreensão das questões que permeiam a educação atualmente.

Uma dessas questões sobre a qual nos debruçamos neste trabalho é o movimento de centralização das avaliações externas nas políticas para a educação, constituindo uma das principais orientações para as políticas educacionais de todo o mundo. A fim de analisar os direcionamentos para a educação mundial presentes na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, faz-se importante reconhecer o peso que esse documento exerceu sobre o fomento das políticas públicas.

A *Declaração de Jomtien* (1990) se enquadra no movimento de internacionalização da educação, resultante, por sua vez, do processo de globalização, no qual as economias dos países encontram-se cada vez mais interligadas. Nesse cenário, faz sentido uma preocupação a nível internacional com a educação.

Na ocasião, o principal objetivo estabelecido na *Declaração Mundial* foi satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Mas, além disso, outros objetivos foram determinados: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; expandir o enfoque; ampliar os meios e os raios de ação da Educação Básica; e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (UNICEF, 1990).

Em Conferência, aprovou-se o *Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. O *Plano de Ações* é concebido como uma referência para os países comprometidos com a meta de Educação para Todos. O peso desse documento diz respeito a ele atuar como guia para o planejamento e desenvolvimento de políticas e programas educacionais nos diversos países participantes da Conferência Mundial. Sendo assim, os objetivos presentes no *Plano de Ação* funcionam como marcos a serem alcançados por cada país.

Com uma breve análise do documento, já é possível identificar a atenção dada para a criação de sistemas de avaliação, uma vez que, para alcançar a principal meta, que consiste em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, são estabelecidos alguns objetivos intermediários. O documento afirma que o progresso desses objetivos precisa ser medido e verificado em níveis nacionais e estaduais (UNICEF, 1990).

Por sua vez, na *Declaração Mundial*, há também um esforço para incentivar a criação de sistemas de avaliação, justificado pelo estabelecimento de “padrão mínimo de

qualidade de aprendizagem" para todos. À medida em que o foco dos objetivos educacionais passou a ser a efetiva aprendizagem dos alunos, os sistemas de avaliação passaram a ser considerados ferramentas fundamentais para o planejamento e execução das políticas de educação. A partir desse momento, as avaliações externas foram ganhando cada vez mais espaço na educação brasileira em nível nacional.

Todas essas interferências, vale dizer, correspondiam a adequações ao modelo econômico neoliberal. Nesse sentido, outro importante evento, o Consenso de Washington, foi crucial naquele momento porque prescreveu medidas a serem adotadas pelos países a fim de se adaptarem ao modelo neoliberal. A reunião, promovida pelo economista John Williamson, teve como objetivo estabelecer as medidas necessárias para o combate das crises econômicas da América Latina. Em linhas gerais, essas grandes medidas consistiram em: reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias para obtenção do equilíbrio fiscal; abertura comercial; e privatização de empresas estatais. Essas medidas tinham como objetivo reduzir os gastos públicos a fim de estabilizar as economias nacionais.

A gestão pública passou a ter caráter gerencial, de acordo com a lógica das empresas privadas. Sendo assim, os investimentos públicos passaram a ser destinados aos setores que apresentam algum retorno financeiro.

Nesse cenário, a avaliação educacional desempenhou duas funções muito importantes: 1. acompanhar a realização dos objetivos previstos no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*; e 2. fornecer informações sobre o desempenho de escolas e alunos, que dão subsídios para a gestão do Estado em relação ao financiamento da educação. Isso justifica a centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Saviani (2008, p. 439), a centralidade da avaliação permite a garantia da eficiência e da produtividade das políticas educacionais.

> Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Nesse contexto, criou-se, ainda na década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb foi o primeiro sistema de avaliação "formulado em resposta às demandas sociais e às orientações transnacionais" (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 104).

O Saeb consiste em testes e questionários aplicados na rede pública. O primeiro ciclo do Saeb ocorreu em 1990, o segundo, em 1993. Esses dois ciclos pretenderam fornecer os "dados necessários para a (re)formulação das políticas educacionais e o monitoramento dos seus alcances, visando à melhoria da qualidade da educação" (GARCIA; NASCIMENTO,

2012, p. 109).

A partir do segundo ciclo, o Saeb passou a ser aplicado a cada dois anos. Do terceiro ao sexto ciclos, o Saeb consistiu em parte das medidas adotadas pelo Estado para adequar a gestão pública às “determinações de instâncias transnacionais de poder [sendo assim], o Estado deixaria de atuar diretamente no desenvolvimento econômico e social do País, passando a promovê-lo e a regulá-lo” (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 109-110). Isso é percebido na adoção do vocabulário gerencial, com a utilização dos termos “qualidade”, “eficiência”, “equidade” e “monitoramento”, na descrição dos objetivos do Saeb (GARCIA; NASCIMENTO, 2012).

Nesse sentido, segundo Garcia e Nascimento (2012, p. 116-117):

> O Saeb consubstanciou no País a concepção do Estado-Avaliador e se constitui importante instrumento da efetivação do modelo gerencial na educação brasileira. Seu desenho e seus resultados têm-se modificado conforme as concepções dos governantes e de seu maior ou menor distanciamento das orientações de instâncias como o Banco Mundial, que, em grande medida, representa os interesses das instâncias privadas.

Após a criação do Saeb, que avalia em nível nacional, os estados constituíram seus próprios sistemas de avaliação, como é o caso do Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O intuito das avaliações estaduais é obter resultados mais locais sobre a aprendizagem dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, assim como monitorar os professores, gestores e escolas estaduais. Por consequência, passam a ter papel significativo na elaboração dos currículos das escolas brasileiras e nos programas educacionais implementados pelos governos municipais, estaduais e federal.

O PAIC COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO: EFEITOS SOBRE OS PROFESSORES

O programa em estudo, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), tem sua origem na Assembleia Legislativa do Ceará, implementado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, no ano de 2004 (COSTA, 2016), tendo alcançado sua aprovação em 2007. O referido programa tem ainda legitimidade nacional, tanto ao que concerne a sua justificação e financeirização pelas diversas instâncias do poder executivo da União, Estados e Municípios que devem atuar em regime de colaboração (BRASIL, 1988)[2].

Mencionada por Costa (2016), a execução do referido programa tem sua centralidade assentada sobre sua política de avaliação, como de início, uma de suas principais estratégias, tornando-se na atualidade uma das primeiras preocupações das escolas das redes municipal e estadual no Estado do Ceará. Nesse sentido, o professorado das escolas

2 Ver o Art. 211, §7º, e Art. 214.

é também afetado por esse controle de qualidade realizado por meio desse tipo de política educacional.

Como vimos, na década de 1990, a educação brasileira foi marcada por inúmeras reformas e mudanças impostas pelos organismos multilaterais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, de 1996, efetivou a Reforma do Aparelho do Estado, implantando uma nova forma de gestão. Esse novo modelo de gestão, o gerencialismo, é introduzido nos sistemas educacionais, cuja lógica da empresa passa a ser imposta às escolas. A ênfase do discurso gerencial se sobrepõe ao discurso pedagógico e estabelece o perfil de um novo profissional da educação.

De acordo com Shiroma (2003, p.78):

> O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

Nesse contexto, os profissionais da escola, em especial os professores, passam a ser responsabilizados pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos. A equiparação do trabalho docente ao trabalho fabril ganha proporções alarmantes e a escola é vista como a própria empresa/fábrica, na produção de mercadoria. Nesse sentido, aumenta-se a busca pelo resultado dos serviços, que, assim como na empresa, na escola, precisa-se fomentar um padrão de excelência e eficiência. A escola de excelência é aquela que oferece “qualidade” nos serviços ofertados. As mudanças não se dão apenas nos níveis técnicos, mas pedagógicos, institucionais e, principalmente, nos recursos humanos: trabalhadores são “reformados”, acarretando mudanças no próprio sentido do que é ser professor.

Com essas mudanças implantadas pelo modelo gerencial e as políticas de responsabilização, a escola começa a sentir pressões por resultados. E a sala de aula é o principal lócus onde essas políticas vão se perpetuar, tendo o professor como o fio condutor responsável por tais resultados.

No Ceará, podemos sentir o efeito dessas políticas, especialmente com o PAIC. É o professor o grande responsável em cumprir os “acordos e os pactos” dos quais não vivenciou, nem discutiu, visto que foram impostos de forma vertical. De qualquer modo, a resposta é cobrada a ele, através dos resultados apresentados por seus alunos nas avaliações externas.

Acentuam-se com isso as cobranças, a competição entre profissionais e escolas, a indiferença, a marginalização de certos “mercados educacionais”, pois a resposta a “se esta ou aquela escola é boa”, depende exclusivamente dos esforços de seus profissionais. Essa responsabilização afeta diretamente a vida dos professores que veem seus nomes expostos em cartazes ou citados em reuniões coletivas para discutir os porquês de sua

turma não ter alcançado um padrão desejável. Recai sobre o profissional toda a culpa pelo fracasso. Fracasso que passa a denominar o próprio ser, por não ter conseguido elevar o patamar da sua escola, por não ter sido conclamado a festejar pela excelência do seu trabalho. Por outro lado, delineia-se outro perfil de profissional, aquele que acredita que, por mérito próprio, é capaz de gerir a aprendizagem dos seus alunos. E está muito realizado com as recompensas e os aplausos por tal sucesso.

Em ambos os casos, instaura-se uma cultura negacionista de uma educação excludente, instaurada por uma macropolítica neoliberal, separatista, individualista, competitiva e acrítica. Como se um teste de múltipla escolha, padrão, utilizado na avaliação, aferisse o trabalho do professor, e mais ainda: a capacidade dos educandos.

Desse modo, os professores são mensurados, comparados, expostos, negligenciados, culpabilizados e naturalmente adoecidos. O resultado dos testes não é leve, assim como não são leves os resultados na vida do professor, que, em muitos casos, precisa de ajuda para recuperar a autoestima.

A responsabilização do professor pelo insucesso do aluno, medido por um teste, sem levar em conta toda a aprendizagem construída na escola, apresenta sérias consequências para as crianças, o professor e demais profissionais envolvidos. Sobre isto, Ravitch (2011, p. 189) argumenta que:

> O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. Nenhum de nós iria querer ser avaliado com a nossa reputação e meio de vida em jogo somente com base em um instrumento que é propenso a erro e ambíguo. Os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores. Eles foram projetados para propósitos específicos: mensurar se os estudantes são capazes de ler e realizar operações matemáticas, e mesmo nessas tarefas eles devem ser usados com ciência de suas limitações e variabilidade. Eles não foram projetados para capturar as dimensões mais importantes da educação para as quais nós não temos testes.

Estamos diante de uma crise educacional sem precedentes. O professor, principal mediador do processo ensino aprendizagem, vê-se numa crise de identidade e seu léxico assimila vocábulos massificadores e ao mesmo tempo autoritários e cheios de preconceitos: “incompetente”, “impotente”, “pior”, “preguiçoso”, “incapaz”, dentre outros.

As escolhas pelos profissionais em seus campos de atuação, a escola, na maioria dos casos, é feita levando em conta a atuação desse profissional. O “melhor profissional” é disputado pelas “melhores escolas”. Assim vai se perpetuando um ciclo de incertezas, exclusões e julgamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos que as redes municipais, com ênfase nos núcleos escolares, têm buscado cada vez mais alcançar "metas", elevação dos indicadores da aprendizagem, por meio das avaliações externas.

Desse modo, as políticas neoliberais de avaliações externas têm sido o centro da preocupação escolar, e a escola tem sido vista e organizada como empresa/fábrica, na produção de mercadoria. Assim como as empresas, a escola precisa fomentar um padrão de excelência e eficiência. O professor é regido pela política de responsabilização. Em consequência, há o deslocamento da problemática da escola e, por conseguinte, das políticas educacionais, para a prática docente, orientada pela "epistemologia da prática".

Por fim, conclui-se que o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem apresentado muitos impactos negativos aos profissionais da escola, em especial aos professores, que são culpabilizados, mensurados, comparados, expostos e responsabilizados pelo sucesso ou insucesso de seus alunos. Essa responsabilização tem provocado o adoecimento mental e físico destes profissionais, gerando também uma crise de identidade. Dessa forma, é possível observar que a política de responsabilização do professor, através do PAIC, atravessa a instituição escola, refletindo diretamente na conduta dos professores e implicando na sua vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 20 jan. 2023.

CEARÁ. **Lei n. 14.026**, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Disponível em:<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizacaotematica/educacao/item/4310lein14026de171207do191207#:~:text=Art.,melhoria%20dos%20resultados%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 19 jan. 2023.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. O programa de alfabetização do Estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional Pela Alfabetização (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa. **Revista Brasileira de Alfabetização** (ABA), Vitória, v. 1, n. 3, p. 15-27, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/111>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-Avaliador e a Construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *In*: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política Educacional**: contextos e perspectivas da educação brasileira. [*S. l.*]: Liber Livro, 2012. p. 93-122.

LEHER, Roberto. **O Bird e as reformas neoliberais na educação**. Publicação acadêmica informativa dos professores da PUC-SP, São Paulo, n. 6, 1999. Disponível em: https://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

LETHEM, Francis. A assistência técnica do Banco Mundial. **Finanças & Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 16-21, 1982.

MESZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição; tradução Paulo Cézar Castanheira, Sérgio Lessa. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina.**Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2187-2196, 2018.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e Precarização Profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Susana Jimenez; Rômulo Soares; Maurilene do Carmo (Orgs.) **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Foratelza: EDUECE, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 9, p. 64-83, 2003.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990). **UNICEF**. [*S. l.*], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 jan. 2023.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA E HISTÓRIA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Tamires Teotônio Lima
Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1833534403144292.

Lucas da Silva Cunha
Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte. Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3674302809881447.

Maria Ribeiro de Assis
Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte. Especialista em Didáticas e Práticas de Ensino pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Professora da Rede Particular de Ensino. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7892194227688867.

Lucas Moura da Silva
Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte. Especialista em Geografia do Brasil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará da E.E.E.P. Lúcia Baltazar Costa, em Limoeiro do Norte. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5486583207665506.

Ruan Carlos Mendes
Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre Interdisciplinar em História e Letra (MIHL) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) (2016-2018). Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) (2011-2015). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0627947482271690.

INTRODUÇÃO

Existem inúmeras questões pertinentes em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, destacando-se entre elas as metodologias e os recursos didáticos utilizados pelos(as) professores(as) com a finalidade de

tornar a aula mais interessante, diferenciando-a do processo tradicional. Porém, esses mecanismos são resultados do tipo de formação que os(as) professores(as) obtiveram durante a graduação, por um lado, tem alguns que sempre buscam inovar as suas aulas, instigando a participação dos(as) estudantes e proporcionando uma aprendizagem significativa por meio de elementos didáticos diferenciados, por outro lado, outros se colocam como detentores do conhecimento fundamentados numa perspectiva tradicional de ensino, onde os(as) estudantes são concebidos como seres que não sabem de nada, vivendo uma realidade passiva e construída pelos depósitos de informações realizados durante o processo de ensino e aprendizagem, tornando-os incapazes de construir uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem como discute Freire (2013).

No entanto, evidencia-se controvérsias nessas duas práticas. Há professores(as) que utilizam metodologias e recursos diferenciados nas aulas, mas não sabem empregá-los durante a abordagem dos conteúdos, prejudicando a aprendizagem dos(as) estudantes. Já outros(as) conseguem desenvolver uma aula participativa e relevante sem o uso de diferentes metodologias e recursos, usufruindo, por exemplo, apenas do quadro branco e livro didático, baseado em uma aula tradicional. Por isso, nem sempre aulas que fogem do convencional conseguem obter os resultados esperados, pois alguns professores e algumas professoras elaboram metodologias que em vez de facilitar a compreensão e a participação dos(as) estudantes, ocorre o contrário do planejado. Dessa forma, refletir acerca da formação de professores(as) e ensino de Geografia e História tornam-se necessários, pois são muitos os desafios encontrados dentro das escolas, principalmente em relação à realidade e aprendizagem dos(as) estudantes.

Atrelado a isso, surge o seguinte questionamento: “Será que os(as) professores(as) estão sendo formados(as) ou deformados(as)?”. Esta pergunta nos faz pensar sobre o processo de formação durante a graduação, especificamente sobre a grade curricular, os pressupostos teóricos e práticos utilizados como fundamentais para formar futuros(as) professores(as) para a educação básica, pois na maioria das vezes essa formação fica à mercê da realidade docente vivenciada nos diversos espaços escolares. Por exemplo, a grade curricular de Geografia e História envolve um conjunto de disciplinas isoladas entre si que não estabelecem os nexos entre os conteúdos e a realidade onde ocorre o ensino, tornando-se saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros(as) formandos(as), estes(as) por sua vez, na maioria não se sentem preparados para exercer o magistério. Outro exemplo trata-se dos Estágios Supervisionados desenvolvidos geralmente no final da graduação, com a finalidade de proporcionar a realização da docência no ambiente escolar, sendo considerado um componente essencial para a formação dos(as) licenciandos(as), mas insuficiente para a preparação dos(as) mesmos(as).

Diante desse contexto, este trabalho tem como principal objetivo discutir e refletir sobre a formação inicial dos(as) professores(as) de Geografia e História, destacando as

perspectivas e os desafios da atuação desses profissionais. Para tanto, recorreu-se a uma metodologia centrada no levantamento bibliográfico de obras que debatem principalmente acerca da formação docente, como também sobre as experiências vivenciadas na docência após a graduação. Esse levantamento bibliográfico permitiu a seleção de publicações de autores(as) relevantes para a construção deste trabalho, sendo realizado através de buscas em periódicos virtuais e Google Acadêmico.

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

A discussão referente à formação de professores para a educação básica torna-se cada vez mais complexa, principalmente nos dias atuais, envolvendo uma série de questões como o contexto escolar contemporâneo; a visão dicotômica entre teoria e prática; o modelo de ensino; a grade curricular do ensino superior e escolar entre outras, que devem ser analisadas e (re)pensadas, tendo em vista a profissionalização do ensino nos últimos anos. Atualmente os estudantes não são mais os mesmos, "[...] de algumas décadas atrás e isso se deve ao contexto contemporâneo marcado pela modernidade líquida, como afirma Bauman (2001), em que predomina a fluidez, a instantaneidade, o efêmero e um mundo em rede, interdependente" (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 48). Destarte, torna-se preciso promover a formação de professores(as) capazes de lidarem com os desafios e as exigências do espaço escolar, como também da sociedade em que estão inseridos.

No entanto, ressalta-se que "não se pretende conferir à formação inicial a total responsabilidade pela formação do professor, de modo que a mesma é concebida como uma das dimensões que interferem na constituição da identidade docente" (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 48). Essa identidade docente passa por inúmeras transformações ao longo dos anos, buscando aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas realizadas dentro das escolas, onde são colocadas em constantes questionamentos de eficiência e qualidade por não alcançarem os resultados desejados no processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Apesar das exceções, predominam as práticas de ensino tradicionais, conteudistas e reprodutivistas em muitas instituições escolares no território brasileiro. Essas práticas, por sua vez, são associadas de imediato a formação desses(as) professores(as) na universidade sem levar em consideração outros fatores como a própria história do ensino escolar, a proletarização, a diversificação e a complexidade do trabalho docente conforme abordam Menezes e Kaercher (2015).

Além disso, destaca-se também os próprios desafios dentro da sala de aula como: i) a abordagem dos conteúdos que devem ser adaptados para os diferentes níveis de ensino; ii) a "[...] forma como se deve construir o conhecimento na escola, já que ainda persiste muito a ideia de transmissão de conhecimentos e não a construção desses conhecimentos

[...]” (LIMA; CUNHA, 2022, p. 125); iii) “[...] planejamento das aulas, [...] em que [...] deve sistematizar e conectar os conteúdos com os objetivos, com a metodologia a ser executada, com os recursos que devem ser utilizados e, por fim, com a realização de uma atividade avaliativa [...]” (p. 126); iv) e o comportamento dos estudantes que ocorrem de forma variada durante as aulas. Todos esses e outros fatores influenciam no processo de ensino dos(as) professores(as), proporcionando, muitas vezes, inseguranças no exercício da docência, principalmente no cumprimento do seu papel na formação dos estudantes sobre os assuntos abordados nas disciplinas escolares.

Atrelado a isso, segundo Freire (2021) a “natureza formadora da docência” não pode ser diminuída a um “puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos”, pois deve-se ter uma “exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos” (FREIRE, 2021, p. 45-46). Dessa forma, torna-se essencial romper com essa visão preconcebida da prática docente, pois não basta apenas saber e transferir os conteúdos para ser professor, é preciso ir mais além para realizar de fato um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa baseada na construção de conhecimentos. Ou seja, “[...] não basta apresentar um conjunto de conhecimentos, deve-se saber utilizá-los” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 49), levando em consideração nesse processo os saberes e a realidade dos(as) estudantes. Porém, muitos professores e professoras encontram dificuldades em ministrarem os conteúdos do *currículo*[1] de sua disciplina, pois muitas vezes são assuntos distantes da realidade desses(as) estudantes conforme aborda Abud (2006, p. 29)

> Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgão oficiais, que deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os ‘interesses dos alunos’.

Desse modo, os(as) professores(as) das mais distintas disciplinas buscam novas metodologias de ensino[2] e abordagens para contribuírem com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, sempre procurando ultrapassar as dificuldades e os obstáculos que se fazem presente no “chão” da sala de aula. Nessa perspectiva, a elaboração de novas metodologias e abordagens devem estar relacionadas com o estudo dos conhecimentos e

1 Para Katia Abud, professora da Faculdade de Educação da USP, “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes (ABUD, 2006, p. 28).
2 Circe Bittencourt, no verbete “Método de Ensino”, do Dicionário de Ensino de História (2019), afirma que “os métodos integram projetos curriculares em escala internacional a partir dos primórdios da educação moderna e, no atual contexto educacional, torna-se fundamental a explicitação de um dos conceitos centrais da escolarização. Para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019, p. 162).

saberes necessários à docência e que “[...] não pode indubitavelmente, ser desvinculado das situações reais de ensino, desconsiderando as condições concretas em que o trabalho é realizado” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 49). Em vista disso, aponta-se a epistemologia da prática profissional discutida por Tardif (2014) que “[...] considera a prática como um local de produção e transformação de saberes por apresentar determinadas condições e fatores que não são proporcionados na formação teórica realizada na universidade, por exemplo” (p. 49).

Por isso, durante a graduação os Estágios Supervisionados são concebidos como componentes essenciais para a formação dos(as) futuros(as) professores(as), pois é o momento que os(as) licenciandos(as) entram em contato com a dinâmica da escola e com os(as) estudantes, observando “[...] de perto os avanços, os caminhos e as alternativas expostas no ambiente escolar, como também as dificuldades enfrentadas, não só por professores, mas também por todos que fazem parte da educação básica” (LIMA; CUNHA, 2022, p. 123). Além disso, “[...] essa vivência promove [...] a experiência da lecionação, evidenciando a interação entre teoria e prática, viabilizando experiências de planificação, formação e avaliação dentro e fora da sala de aula” (p. 123). Entretanto, sabemos que os estágios não são suficientes para a preparação dos(as) licenciandos(as) para exercerem à docência na educação básica, pois “[...] surgem algumas necessidades relevantes que devem ser consideradas e efetivadas durante o processo de formação [...]” (p. 123).

> [...] A necessidade de maior associação entre pesquisa e o ensino na formação de professores, a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática e a necessidade de se construir um currículo menos fragmentado e que articule melhor as áreas essenciais para a formação do professor (SOUZA, 2013, p. 107).

Outro aspecto refere-se ao “respeito” aos educandos que não pode “eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites,* de propor *tarefas,* de *cobrar* a *execução* das mesmas” (FREIRE, 2021, p. 46). Há uma “linha” entre autoridade e autoritarismo que precisa ser trabalhada pelos(as) professores(as) em sala de aula, pois as liberdades sem limites “correm o risco de perde-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo” (FREIRE, 2021, p. 46). Essa questão da dita “autoridade do(a) professor(a) em sala de aula” não é “aprendida” durante o curso de licenciatura, visto que os Estágios Supervisionados não dão conta de tratar de todas essas demandas que se apresentam no cotidiano escolar. Assim,

> O estágio costuma ser percebido, equivocadamente, como um modelo quase consagrado, configurado numa perspectiva técnica, pela qual os graduandos acreditam alcançarem o aprendizado do que é ser professor, a partir do treinamento, metodologias outrora estudadas, ou mesmo reeditando o ‘como ensinar’ do professor observado ou de qualquer outro que lhe sirva de referencial. Ao final, tudo é sintetizado em forma de relatório (NUNES; MENDES; MAIA, 2019, p. 193).

Entretanto, entendemos que os Estágios Supervisionados devem ser vistos com maior “centralidade” nos cursos de licenciaturas, já que “é nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 2). Mas também “[...] é preciso que este acadêmico assuma um papel mais ativo em termos de formação e atuação profissional (CORTE; LEMKE, 2015, p. 2), visto que “[...] o estágio vem sendo desenvolvido com a finalidade de superar seu entendimento como apenas um momento prático do curso de licenciatura, desvencilhado da teoria, pois esta visão negligencia o caráter teórico, investigativo e reflexivo que a disciplina propõe” (LIMA; CUNHA, 2022, p.124). Contudo, ressalta-se outro elemento fundamental na formação de professores(as), o Projeto Político-Pedagógico[3] – PP do ensino superior, especificamente dos cursos de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizado em Limoeiro do Norte – CE[4].

De acordo com o PP do curso de Geografia visa formar professores(as) capazes de: a) ter o domínio do conhecimento geográfico e didático-pedagógico, inerentes ao exercício da prática docente; b) assumir uma postura crítico-reflexiva a partir de uma formação consistente e contínua, que leve à permanente reflexão do papel social da Geografia na escola e na sociedade; c) desenvolver a pesquisa, enquanto instrumento de investigação científica capaz de elucidar os diferentes aspectos da realidade referentes ao Ensino de Geografia e à Ciência Geográfica. Já no curso de História, segundo o PP, prepara para: a) lecionar a disciplina de História; b) realizar pesquisa histórica; c) assessorar políticas educacionais, culturais, de preservação do patrimônio histórico e fomento a cidadania; d) desenvolver projetos educacionais e culturais e de preservação do patrimônio histórico e fomento a cidadania; e) auxiliar na seleção e organização de acervos históricos; f) elaborar, selecionar e avaliar materiais didáticos e paradidáticos; g) prestar consultoria sobre história em produções diversas (filmes, documentários, jornais, revistas, livros, exposições, sites, etc).

Percebe-se que ambos buscam preparar os(as) licenciandos(as) para atender as demandas da educação básica, mas também outras dimensões da área específica, sobretudo no curso de História, ampliando os espaços e horizontes de atuação. Dessa forma, para atender esses perfis profissionais os cursos citados anteriormente seguem uma grade curricular composta por disciplinas obrigatórias e optativas, que fundamentam teoricamente toda a formação e prática docente. Porém, deixam a desejar na preparação

3 Esse projeto apresenta o conjunto de diretrizes filosóficas, organizacionais e operacionais que norteiam a formação dos professores de Geografia e História, apresentando as disciplinas que serão cursadas pelos discente como também as orientações pedagógicas para a construção de um perfil profissional almejado pela instituição.

4 A cidade de Limoeiro do Norte está localizada na região do Vale do Jaguaribe, aproximadamente a 203,9 km da capital do Ceará, Fortaleza. O bioma da região é o da Caatinga. Sua população, no último censo em 2010, era de 56.264 habitantes e a estimativa em 2021 é de 60.232. Dados disponibilizados no site do IBGE: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/limoeiro-do-norte/panorama.

docente para a sala de aula, pois são poucas as disciplinas voltadas para a relação teoria e prática na escola, priorizando na maior parte dos anos da graduação os conhecimentos específicos de cada área, que por sua vez, tornam-se isolados da realidade escolar que os(as) professores(as) em formação irão atuar. Ressalta-se que esses conhecimentos são primordiais para a formação desses profissionais, mas não são suficientes para suprir as necessidades das práticas pedagógicas realizadas em diversos ambientes escolares.

No caso da Geografia, as disciplinas de Estágios Supervisionados I, II e III aparecem respectivamente no sétimo, oitavo e nono semestre, ou seja, no final da graduação. E no curso de História aparecem a partir do sexto semestre, apenas um pouco antes do curso anterior. Diante do exposto, os(as) licenciandos(as) só começam a ter contato com a dinâmica da escola, inclusive com as lecionações, no final do curso, o que pode acarretar inúmeras lacunas, principalmente por ser a primeira experiência em sala de aula para muitos(as). Por isso, é preciso que as disciplinas pedagógicas sejam colocadas no mesmo patamar de prioridade, pois são mediadoras na relação teórico-prática no processo de formação dos(as) licenciandos(as), auxiliando nas metodologias de ensino, nos recursos didáticos e nas novas tecnologias[5]. Portanto, o perfil profissional almejado deve atender as demandas suscitadas pelas reformas educacionais vivenciadas no país e superar as dificuldades apontadas que se debruçam sobre o ensino de Geografia e História, a exemplo da desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

Em seguida iremos apresentar e problematizar relatos de experiências de professores(as) formados(as) em Geografia e História pela FAFIDAM, que estão atuando em diferentes níveis de ensino da educação básica. A parte de Geografia conta com a contribuição de Lucas Moura da Silva, professor desse componente no Ensino Médio em uma escola de ensino profissional da Rede Estadual do Ceará. Já a parte de História conta com a colaboração de Maria Ribeiro de Assis, professora dessa disciplina no Ensino Fundamental II em uma escola particular. Ambos os autores atuam em Limoeiro do Norte – CE.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EX-ALUNOS DA FAFIDAM/UECE

I – RELATO EM GEOGRAFIA

Ao longo da formação inicial nos deparamos com diversas discussões em relação ao preparo adequado para os desafios da realidade escolar. Nos é apresentado

5 Como colocado na introdução, o uso de novas tecnologias não pode ser entendido como sinônimo de aula bem "sucedida", não podemos escorregar no fascínio pelo novo e tentarmos combinar o "novo" e o "velho" na prática pedagógica. Sobre "novas tecnologias", os historiadores Anita Lucchesi e Dilton C. S. Maynard propõem a "experimentação criativa", pois consideram que é impossível "ignorar o arsenal de inovações e o poder que ele exerce sobre o público escolar. Aqui não se esconde nenhuma ideia de competição entre o 'novo' e o 'velho', ou a caricata batalha da lousa e giz contra videogames" (LUCCHESI; MAYNARD, 2019, p. 182). Devemos procurar exercer uma ação pedagógica que comporte de forma "híbrida" os recursos analógicos e digitais, pois o uso do digital em sala de aula não pode ter um fim em si mesmo.

reflexões que valorizam a formação teórica, outras defendem que o professor se forma na prática e há os que buscam criticar essa dicotomia. No entanto, prevalece a visão de que universidade e escola precisam seguir lado a lado, conectado com a superação do currículo 3+1, que há muito tempo vem fortalecendo as lacunas na formação docente, sendo tal currículo parcialmente presente em nossas formações, embora atenuadas por meio da participação de programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID[6] da Capes/MEC. Nesse sentido, a primeira experiência de trabalho docente após a conclusão da graduação se apresentou mais desafiadora do que se propunha, em parte, em função do ensino remoto proporcionado em um contexto pandêmico.

A melhor forma de promover satisfatoriamente a transposição didática, por mais básica que possa parecer, foi claramente uma das maiores dificuldades, notadamente em relação as temáticas mais complexas, aprendidas na graduação sem nenhuma ou com pouca reflexão de como poderia ser adaptada para educação básica. Ainda durante a formação inicial, aprendemos que nossas aulas precisam ser dinâmicas e diferenciadas para fugirmos do ensino tradicional, possuindo disciplinas específicas para produção de recursos didáticos, como as de “Oficina em Geografia”. Todavia, a falta de experiência dos(as) graduandos(as) os(as) impede de refletir devidamente sobre a real viabilidade de aplicação desses recursos, uma vez que a dinâmica escolar nem sempre colabora para este fim por diversas questões, como ausência de espaços, falta de material e carga horária destinada ao planejamento, que por sua vez é reduzido e fragmentado.

Porém, não se trata de negar o potencial positivo de permitir aos educandos momentos diferenciados de aprendizagem, planejados e aplicados com resultados positivos em alguns momentos, tão pouco de elencar o ensino dito tradicional como melhor caminho, o que se busca, aqui, é repensar aspectos da formação inicial. Se identificamos problemas na formação inicial, não foge muito deste cenário as formações continuadas disponibilizadas na Rede de Ensino Estadual realizadas online de modo autoinstrucional. Estas que poderiam preencher as lacunas, costumam ser simplistas e pouco contribuíram a práxis docente, realizadas mais por obrigação do que para complemento da aprendizagem. Nesta ótica, por mais clichê que possa parecer, reforçamos que a formação inicial de professores(as) da educação básica precisa estar determinada na realidade escolar, não para limitação, mas para que compreendam melhor seu futuro lócus de intervenção. Acreditamos também que teoria e prática devem caminhar juntas, em retroalimentação, uma vez que tal como aponta Lüdke e Cruz (2005, p. 85) os cursos de formação de professores(as) ainda sofrem com a separação entre teoria e prática.

---

6 O PIBID tem como finalidade adiantar o vínculo entre os(as) futuros(as) professores(as) e as escolas da rede pública, por meio da articulação entre universidade, escola e sistemas de ensinos municipais e estaduais. Esse programa “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério” como informa o Ministério da Educação (2018).

II – RELATO EM HISTÓRIA

Durante o curso de História tivemos a oportunidade de ter contato com a dinâmica escolar nas disciplinas de Estágios Supervisionados, as quais proporcionaram observar aulas de duas professoras preceptoras, sendo uma do Ensino Fundamental e a outra do Ensino Médio. Posteriormente, as lecionações ocorreram em dupla, uma aula em cada nível de ensino citado anteriormente. Esse momento das observações, principalmente das lecionações, foram fundamentais na formação, mas insuficientes para a preparação enquanto futuros(as) professores(as) da educação básica, pois eram ministradas apenas duas aulas durante as disciplinas de estágios. Isso mostra que, apesar dos estágios possibilitarem o contato com a sala de aula, ainda não suprem as carências que um curso de formação de professores(as) demanda, tornando-se imprescindível novas reflexões sobre o desenvolvimento dessas disciplinas, além da emergência de novas atividades teórico-práticas que permitam um maior contato entre os(as) licenciandos(as) e a escola.

Associado a isso, ressalta-se a experiência vivenciada no PIBID, embora importante para a formação, foi possível perceber que não houve muita interação com a escola como esperávamos no sentindo de lecionações e/ou desenvolvimento de projetos para serem realizados com os(as) estudantes. Pelo contrário, as ações do programa se limitaram mais às observações de aulas, leituras de textos e discussões teóricas na universidade relacionadas ao cenário educacional e suas problemáticas, tornando-se também momentos riquíssimos e necessários, porém faltaram mais atividades práticas que possibilitassem vivenciar à docência. É importante destacar, mesmo diante das lacunas, que os estágios e o Pibid foram importantes durante a formação inicial, pois proporcionaram o contato com a escola ainda na graduação. Diante das experiências vivenciadas, cabe agora apontar algumas questões pertinentes que precisam ser melhoradas e adaptadas à uma formação de professores(as) que propicie um preparo mais próximo da realidade escolar.

Primeiro, torna-se essencial estabelecer um contato maior entre universidade e escola, com o objetivo de relacionar a teoria e a prática nas salas de aula com os(as) estudantes, abordando e adequando aos níveis de ensino os conteúdos específicos dos cursos adquiridos durante a graduação, como também nas disciplinas pedagógicas a exemplo de Didática. Segundo, muitos estudantes se inserem na Licenciatura sem ter a real noção do que seja, pois ao fazerem a escolha por determinado curso como História, possuem a ideia de que irão se debruçar sobre o estudo de vários fatos marcantes, o que não acontece muito. Terceiro, a grade curricular até alguns anos atrás enfatizava mais disciplinas teóricas voltadas a formação de pesquisadores, mas com a sua reformulação foram acrescentadas outras relacionadas à pratica docente, inclusive aumentando as de estágios.

Embora a grade curricular oferte disciplinas de estágios, didáticas, psicologias entre outras, ainda carece em muitos casos de fazer um paralelo com a realidade escolar, ficando

mais no campo da abstração, tornando-se algo mais nítido ao sair do curso, o que leva a insegurança ao entrar em sala de aula. Portanto, a experiência de cinco anos na rede básica de ensino privado ainda há sentimento de despreparo para lidar com as diversas situações no ambiente escolar, destacando-se entre elas, estudantes que apresentam alguns transtornos de aprendizagem como Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção – TDA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, Dislexia entre outros, pois ao longo da graduação não há disciplinas e/ou estudos a respeito dessas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo da discussão que o uso de metodologias e recursos didáticos diferenciados estão relacionados diretamente ao tipo de formação que os(as) professores(as) tiveram acesso em sua graduação, tendo em vista que a superação do método tradicional de ensino não está assentada no simples uso de recursos diferenciados, ou tecnológicos, cabendo ao professor superar as convenções tradicionais do ensino bancário e conteudista. Para tal, torna-se necessário compreender as lacunas ainda presentes na formação inicial como: i) o distanciamento entre a grade curricular universitária e os conteúdos escolares no ensino básico; ii) a dicotomia entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas questões, ressalta-se ainda que existe em algumas universidades de licenciaturas, um acentuado distanciamento entre teoria e prática de como exercer a docência, colocada muitas vezes como uma receita a ser seguida e por meio de recomendações, ao invés de abordar e discutir de forma crítica as dificuldades que os(as) professores(as) em formação podem encontrar nas escolas.

Além disso, apesar das disciplinas de Estágios Supervisionados e programas como PIBID proporcionarem um maior contato com as escolas da educação básica, percebe-se que ainda não são suficientes para suprirem todas as lacunas e os desafios existentes na formação inicial de futuros(as) professores(as). Portanto, nota-se que poucos(as) estudantes escolhem a docência ao ingressar na universidade, pois os(as) mesmos(as) possuem percepções negativas sobre "ser professor(a)", destacando-se entre eles a baixa remuneração, o desinteresse e desrespeito dentro e fora da sala de aula, as condições de trabalho e a grande desvalorização da profissão por parte da comunidade escolar e da população entre outras. São muitas as críticas voltadas para os(as) professores(as), sobretudo para as práticas pedagógicas e a formação desses profissionais no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula.** 11ª. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margaridas Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Ministério da Educação**, 2023. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid> Acesso em: 29 jan. 2023.

CORTE, Anelise; LEMKE, Cibele. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: Congresso Nacional de Educação, XII, **Anais...** EDUCERE, Paraná, 2015, p. 1-10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 7ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2021.

LIMA, Maria Tamires Teotônio Lima; CUNHA, Lucas da Silva Cunha. A importância do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia: perspectivas e desafios. In: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de et al. **Ensino, pesquisa e extensão na formação de professores**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022, p. 123-132.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margaridas Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.

NUNES, Olívia Bruna de Lima; MENDES, Ruan Carlos; MAIA, João Paulo Guimarães. Formação Docente em Foco: concepções sobre o estágio supervisionado. In: LIMA, Carlos Rochester Ferreira. **Pesquisa e Formação Docente: das ações isoladas a práticas interdisciplinares.** Curitiba: Editora CRV, 2019.

SOUZA, Vanilton Camilo de. DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. Cap. 5. p. 105-130.

ESPAÇO ESCOLAR

ENSINO MÉDIO: OLHARES DA JUVENTUDE SOBRE A ESCOLA

Data de aceite: 01/09/2023

Érica Gonçalves de Matos
Graduada em Geografia (Universidade Estadual do Ceará - UECE); Pós-Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Professora de Educação Básica no município de Russas/CE e Aracati/CE.

Angélica Conceição Gonçalves Matos
Graduada em História (Universidade Estadual do Ceará – UECE); Pós-Graduada em Juventude no Mundo Contemporâneo (Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE).

INTRODUÇÃO

Refletir sobre juventude e Ensino Médio é um caminho importante para elaborar ações direcionadas a jovens que estão nas salas de aula e nas escolas, pois reconhecer especificidades de jovens estudantes pode ajudar na construção de propostas educativas pautadas com demandas e necessidades desses sujeitos. No contexto em que vivemos, é preciso considerar a influência da vida desses jovens que pulsa fora da escola dentro dos espaços escolares. De acordo com Dayrell (2007, p. 1120, grifos do autor), “A escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo”.

Em um contexto em que a escola não é a mesma do passado, é fundamental que as discussões dos jovens em relação ao mundo que os cerca tenham espaço na escola e se constituam como elemento da proposta pedagógica que busque fortalecer a participação do jovem, construindo conhecimentos capazes de proporcionar aos estudantes diversas formas de compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, possibilitando escolhas em relação aos trajetos que desejam seguir.

Por inúmeras razões, o ensino médio, no Brasil, sempre se configurou como um espaço de grandes desafios, pois ele oscilou entre alternativas básicas como: oferecer um ensino profissionalizante ou oferecer um ensino voltado à continuidade dos estudos em nível superior. No entanto,

a proposta de uma escola de ensino médio que oferecesse continuidade ao ensino fundamental ligada a uma cultura de pensamento geral voltada à compreensão do mundo atual tornou-se majoritária em função da preservação de especializações técnicas para atender demandas de uma clientela que, em um número significativo, já era de trabalhadores e que tinham menores chances de alcançar o ensino superior.

De acordo com o Censo Escolar do Ministério da Educação, no ano de 2001, aproximadamente 8,4 milhões de alunos estavam matriculados no ensino médio. Esse quantitativo dobrou em relação ao número de alunos matriculados no início da década de 90. Tal fato se deu, por um lado, pela progressiva ampliação de concluintes do ensino fundamental e, por outro, pela dinâmica de um mercado de trabalho exigente e limitado quanto às credenciais educacionais requeridas.

É importante destacar que, apesar do crescimento observado em um período recente, o Brasil está distante de universalizar esse nível de ensino, pois o ensino médio não pode ser pensado como uma etapa de especialização ou seleção. Seu objetivo deve ser voltado à integração, criando sentido em si mesmo como espaço de vivência entre jovens. Diante disso, é possível edificar uma escola que integre a cultura própria da juventude, considerando o espaço de encontros, trocas, socializações, um ambiente rico no ouvir e conhecer os sujeitos que integram a escola.

Tenti Fanfani (2000), em um dos trabalhos sobre Culturas Juvenis, questiona o que a escola oferece para os jovens, levando em consideração suas necessidades, condições de vida e mudanças que caracterizam a educação:

> A escolarização, por um lado “cria juventude”, ou seja, contribui muito para a construção destes novos sujeitos sociais. Mas por outro lado, a massificação produz uma série de transformações nas instituições escolares. A velha escola secundária reservada às elites deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes de postulantes. E por força das circunstâncias não pode acarretar consequências de qualidade. As instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado. Os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno, a relação com conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando não saltam pelos ares e deixam de ser eficientes e significativas na vida dos atores envolvidos (TENTI FANFANI, 2000, p .1).

Diante dos autores envolvidos nos espaços escolares, é preciso pensar em mudanças que possibilitem significados às reais necessidades dos jovens. Mas, como pensar em uma escola que atenda às demandas dos sujeitos jovens? Tenti Fanfani (2000) apresenta características que, em princípio, são necessárias:

> a. uma instituição aberta, que valoriza os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens;
>
> b. uma escola que favoreça o desenvolvimento de liderança entre os jovens e onde seus direitos sejam respeitados em práticas e não somente enunciados em programas e conteúdos;

c. uma instituição que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida dos jovens;

d. uma instituição que demonstre interesse pelos jovens como pessoa e não somente como objetos de aprendizagem;

e. uma instituição flexível, com novos modelos de avaliação, sistemas de convivência e que leve em conta a diversidade da condição de ser jovem;

f. uma instituição que forme pessoas e cidadãos;

g. uma instituição que atenda às dimensões do desenvolvimento humano e, na qual, jovens possam aprender sobre felicidade, ética e identidade;

h. uma instituição que acompanha e facilita um projeto de vida;

i. uma instituição que desenvolva o sentido de pertencer, e que os jovens sintam-se identificados;

Nessa dinâmica que envolve escola e sujeitos jovens, é importante compreender que uma escola, para os jovens, deverá ser uma escola dos jovens, um espaço em que esses estudantes não sejam somente um quantitativo que preenche os espaços escolares, e sim pessoas ativas e detentoras de seus direitos e deveres.

Partindo desse contexto, algumas perguntas surgem: Como o jovem vê a escola? Qual a importância da escola para o jovem? Quais as necessidades dos jovens no cotidiano escolar? Considerando esses questionamentos, no intuito de conhecer as principais demandas dos sujeitos jovens no ensino médio, foi realizada uma pesquisa com alguns estudantes.

O presente trabalho foi desenvolvido com três estudantes de ensino médio de uma escola pública do município de Russas/CE. Após autorização do núcleo gestor e dos responsáveis pelos estudantes, foram realizadas entrevistas, agendadas previamente, nas dependências da escola. A coordenação pedagógica comunicou aos alunos em sala de aula e os interessados marcaram um horário para participar.

Cabe destacar que o fato de trabalhar com os sujeitos jovens se dá pela experiência profissional que tenho com esses estudantes, pois são seres que sofrem, amam, possuem desejos e imaginam melhores condições de vida. Lidar com o jovem diariamente é uma aprendizagem fundamental em meu cotidiano. A referida pesquisa pode ser denominada como sendo de abordagem qualitativa, pois tem como objetivo o ser humano explorando a modalidade de entrevista com questionamentos básicos. Segundo Gatti e André (2010, p. 30-31), esse tipo de pesquisa se constitui:

> [...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus

comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa permite uma maior compreensão dos processos escolares, sendo que, para compreender um pouco o que pensa o jovem sobre a escola, elaborou-se um roteiro de entrevista em que as questões que nortearam a entrevista dos estudantes foram: Como você vê a escola? Para você, que atitude desenvolve um bom professor? Quais metodologias são necessárias para uma boa aula? O que você sugere para as aulas no ensino médio?

Ao introduzir a entrevista, o projeto de pesquisa foi esclarecido aos participantes a partir da exposição do tema, justificativa, objetivos e prováveis resultados.

DISCUSSÕES

O espaço escolar tem sido um importante lugar para o desenvolvimento de estudos e pesquisas para e com a juventude, pois conhecer esses espaços implica identificar o seu papel na produção do conhecimento e nas relações sociais que ocorrem entre os diversos membros da comunidade escolar, fortalecendo o entendimento de que os jovens não apenas são sujeitos de direitos, e sim atores de novos direitos e realidades.

Atualmente, esses sujeitos se encontram em um momento de construção de identidades, visam autonomia, buscam provar o novo e, nessa dinâmica, é inserida por alguns a incorporação no mundo da violência, tráfico de drogas, além de apresentar decepção com a família e sociedade pela falta de compreensão e respeito aos seus estilos, forma de pensar e agir.

A juventude, para muitos, continua sendo pensada como uma etapa de construção para o futuro. No entanto, para os jovens, o mundo é concretizado no hoje, o que não implica abolir a busca por trajetórias futuras, pois é na escola que existem diferentes sujeitos com suas várias culturas e leituras de mundo com possibilidades de diálogos e também de conflitos. Para Moreira e Candau (2003, p. 161), “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças”.

O jovem, na escola, é despido da condição social de ser jovem e assume a condição de aluno com imposição normativa do sistema de ensino, perdendo de vista as buscas, a diversidade, os parâmetros de comportamento que edificam esses sujeitos. Dessa maneira, a cultura juvenil é desconsiderada pela escola, fundamentando-se, muitas vezes, em um sistema de regras e normas que pode ser autoritário, podendo gerar conflitos e tensões entre os sujeitos que convivem nesses espaços.

ANÁLISE DOS DADOS

Para desenvolver essa reflexão, buscando compreender um pouco mais a realidade que envolve juventude e escola, optei por trabalhar com três jovens que serão os fios condutores da análise. Seguem abaixo as informações sobre suas características:

Nome fictício	**Idade**	**Turma**
Pedro	15 anos	1° ano
Carla	16 anos	2° ano
Marta	17 anos	3° ano

Tabela 1: Dados com as características dos participantes

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os dados da tabela indicam que os jovens estão na fase de ensino de acordo com a orientação para a última etapa da educação básica. É relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aos Estados e Distrito Federal, está a de assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem.

Quando questionado sobre como via a escola, Pedro afirmou que:

> Vejo a escola como um caos, até o 9° ano a sala de aula tinha poucos alunos, a escola era pequena e ficava perto de minha casa, a coisa era diferente e agora as salas são lotadas, outro pro é que diariamente tenho que acordar cedo, pegar ônibus e assistir cinco aulas, isso é terrível, preferia trabalhar, ganhar dinheiro e comprar o que quiser, minha mãe todo dia fala que tenho que estudar para ser alguém na vida (Pedro, 15 anos, estudante do 1° ano EM).

Essa transição citada pelo estudante implica projetar-se para um futuro, um ponto importante para a edificação da identidade individual e coletiva desses jovens. Um outro destaque é que as formas e os tempos de transição entre jovens do sexo feminino e masculino, do meio rural, do meio urbano, que moram em bairros periféricos, entre outros não ocorrem de forma linear. Quando se fala de planos de futuro e projetos, é importante observar a diversidade de cada sujeito dentro da sociedade, seus multipertencimentos, as inúmeras maneiras de como os indivíduos vão se construindo.

No caminhar do questionamento, Marta destaca que:

> A escola é um espaço que me faz bem, ela é uma casa de possibilidades de um futuro melhor, é como uma estrada que vamos caminhando até chegar a um destino, acredito que a escola vai ajudar a conquistar meus sonhos, ter um bom trabalho ,ter uma casa melhor, ajudar minha mãe para que ela deixe de ser humilhada , ajudar meus irmãos , e ao mesmo tempo vejo a escola como um lugar que me ajuda a enxergar o lado justo e perverso da sociedade (Marta, 17 anos, estudante do 3° ano EM).

O Ensino Médio representa uma etapa de formação intelectual e formação humana. Ao mesmo tempo, caminha com um momento próprio da juventude e, nessa condição, os projetos de vida assumem um espaço importante como as possibilidades de mudar seus destinos pessoais, superar discriminação, violência. Weller (2014, p. 141) destaca que:

> A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais de educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida. Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção mas também de viabilização de projetos de vida.

O relato de Carla, quando questionada sobre que atitude desenvolve um bom professor, exibe o quanto são importantes os elementos e as relações entre os sujeitos envolvidos na escola:

> Eu via a escola como algo sem graça, com professores que se quer dar um bom dia ou olha para você, não despertava interesse, depois com algumas falas de uma professora comecei a pensar diferente, achava que pelo fato de morar na zona rural, ia acabar meus estudos e continuar vivendo lá sem rumo, ela me fez acreditar que posso ir além, vejo que ela tem um pensamento que respeita nossas opiniões e o mais bacana é que ela incentiva a gente a não desistir de nossos sonhos, ela é diferente por que não dá só o conteúdo e nem só passa atividade ou só valoriza os alunos que tiram nota boa, ela valoriza e incentiva todos, ao cumprimentar a gente no pátio ou quando estamos chegando na escola sempre pergunta como estamos, isso é bom e me faz pensar que posso ir longe com vontade e determinação, considero essa professora show (Carla, 16 anos, estudante do 2º ano EM).

A atuação dessa professora, descrita pela jovem, destaca uma profissional envolvida e comprometida não somente ao ensino da disciplina, uma vez que auxilia os alunos a não desistir de seus ideais.

Para Pedro, um bom professor deve dar bem o conteúdo, respeitar os alunos, não comparar e muito menos gostar somente dos que são comportados. Segundo Canário (1998, p. 21), “A relação com os alunos impregna a totalidade do acto educativo, não pode ser ensinada, mas apenas aprendida, e engloba de modo inextrincável as dimensões intelectuais e afetiva”. O autor destaca que a qualidade de escuta caracteriza um bom professor. Mesmo sabendo que são inúmeras as visões pessimistas sobre os jovens, é fundamental acreditar nas mudanças e, para isso, é necessário investir em formações de profissionais voltadas não somente ao domínio do conteúdo, mas na formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e autonomia.

Os jovens entrevistados também descreveram metodologias necessárias para uma boa aula. De modo geral, foi dito que as metodologias que melhor contribuem para a aprendizagem são as que possibilitam o diálogo e a interação. A estudante Marta esclareceu que:

> Gosto das aulas que envolve a roda de conversa, o professor começa a fazer perguntas e vamos nos envolvendo, alguns concordam, outros não, e assim a aula fica produtiva, acho interessante também os trabalhos em grupo, produção de paródias, é interessante pois tenho colegas que dificilmente falam e quando tem aula assim fico surpresa com eles é bem mais interessante do que só ouvir o professor ou fazer atividade.

Sobre essa situação, Tenti Fanfani (2000) destaca que o adolescente busca um espaço para expressar seus pensamentos, expor suas ideias e valoriza a instituição que considera seus interesses, expectativas e conhecimentos. Uma boa aula, segundo Carla, é quando o professor não utiliza somente o livro e a lousa, mas sim diversos recursos, como músicas, documentários e imagens, pois isso ajuda na aprendizagem.

Diante dos relatos, é importante destacar que o Ensino Médio é uma etapa de formação que vai além do intelectual-cognitivo, pois ele também é um momento de construção de identidades e pertencimentos, além de ser um percurso de rupturas e reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Física, Português, Química entre outras disciplinas, pois, na verdade, é também uma etapa de questionamentos e de busca de sentido para suas futuras escolhas.

Atrelada à espera por aulas mais dinâmicas, os jovens entrevistados também fizeram sugestões que julgam ser importantes para as aulas do Ensino Médio: aulas bem planejadas, mais disciplina e respeito durante as aulas, acompanhamento individual dos alunos, pois, segundo Pedro, "Uma das dificuldades é entender algumas disciplinas como Física e Química. Quando a conversa rola, a situação só complica. Se eu tivesse um reforço, acredito que poderia aprender mais". Outros pontos citados foram a valorização e respeito de gostos, estilos e a boa relação entre professor e alunos. De acordo com Carla:

> Existem professores e colegas que olham indiferentes para alunos que usam pince ou que são tatuados, ou que pintam seus cabelos de azul [...] . Vejo que isso não poderia existir e a sala de aula deveria ser um espaço de respeito a todos sem apontar ou julgar os alunos pelos seus estilos e gostos. Outra coisa é a relação entre professores e alunos, não acho legal certas discussões entre professor e aluno e nem aluno com aluno, vejo que cada um deve respeitar o espaço do outro sem conflitos.

O estilo e visual próprios dos jovens trazem uma forma singular de pensamentos e estilos que geralmente não se alinham aos pensamentos dos professores e muito menos à cultura escolar estabelecida, pautada na disciplina e no cumprimento de regras. Nesse sentido, percebe-se, atualmente, o distanciamento da escola em relação ao jovem aluno, pois as transformações ocorridas na sociedade colocam em evidência os novos modos de vida, especialmente para os jovens.

Para Libâneo (2006, p. 37), "A escola é um espaço de síntese, ou seja, ela é o lugar de síntese entre a cultura experienciada e vivenciada pelos alunos nas mídias, na cidade, na rua, no cotidiano da cultura, e a cultura formal". Sendo assim, os jovens estudantes cobram o reconhecimento de suas condições de sujeitos com suas vivências e experiências pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica entre juventude e Ensino Médio tem se mostrado cada vez mais heterogênea, pois os jovens se apresentam dentro e fora da escola quanto aos hábitos, gostos e representações, sendo um desafio constate possuir um olhar e métodos que dialoguem com as necessidades que se apresentam. O sistema normativo de ensino carece de uma ampliação que coloque os jovens e seus projetos de vida dentro do processo de ensino/aprendizagem, não somente no cumprimento da base curricular, mas na construção de espaço de metodologias que possibilitem o protagonismo e as insiram como parte fundante do presente e do futuro das juventudes.

A escola possui um papel fundamental para que os jovens pensem e repensem seus projetos, desenvolvendo discussões sobre a multiplicidade de caminhos ofertados pelo mundo, levando sempre em consideração as individualidades e contextos culturais, econômicos e sociais.

Os olhares das juventudes são repletos de vida, sonhos e anseios. Os jovens desejam serem atravessados por outros olhares que compreendam a direção que eles e elas apontam. Muitos buscam na escola esse olhar que acolha, que sonhe junto e que construa as possibilidades de realizações de projetos. Só é necessário perceber que, juntas, a singularidade e a pluralidade transformam.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *In*: **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 6, jun., 1998, p. 9-27.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100-Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan/jun, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminho. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003, p. 156-168.

TENTI FANFANI, Emilio. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Ministério da Educação: Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EmilioTentiF.pdf . Acesso em: 08 ago. 2022.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CURRÍCULO, ESCOLA E DEMOCRACIA: REFLEXÕES DE "PASSAGEIROS DE ÔNIBUS" EM SEU PERCURSO

Data de aceite: 01/09/2023

Willian Moraes Pinheiro
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, CE, Brasil. Professor da rede pública do fundamental I, vinculado à rede municipal da cidade de Fortaleza, Ceará.

Ana Cristina de Moraes
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Professora na Universidade Estadual do Ceará.

Raimunda Nonata Sousa da Rocha
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Professora da educação infantil, vinculada à rede municipal da cidade de Itapipoca, Ceará.

Edjanete Maia Rodrigues
Universidade Estadual Vale do Acaraú, Professora da educação básica, vinculada à rede estadual da cidade de São João do Jaguaribe, Ceará.

Murilo Oliveira de Carvalho
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, cidade, estado. Professor da educação básica, vinculado à rede municipal da cidade de Russas, Ceará.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir, por meio das experiências vivenciadas e dos conhecimentos estudados e saboreados durante os encontros da disciplina intitulada *Escola, Currículo, e Democracia*[1], sobre a interferência dessas três categorias no âmbito da constituição de nossa trajetória enquanto pesquisadores e docentes. Como elas podem dialogar e se entrelaçar? De que forma a compreensão dessas categorias colaboram com a incorporação da democracia em práticas curriculares no âmbito escolar?

Discutir sobre currículo, escola e democracia é mergulhar em questões cruciais e pertinentes para uma sociedade de seres pensantes e críticos, com opiniões e pensamentos relevantes para uma mudança qualitativa sobre seus conceitos e diversidades nas práticas educativas.

Em meio a tantos desafios

1 Disciplina ofertada no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

enfrentados[2] por estudantes da turma de mestrado em relação ao percurso, que possui como ponto de partida as suas casas, com destino ao curso sediado na cidade de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, percebemos o desejo de trazer essa metáfora com base em autores que desenvolvem estudos sobre as categorias de currículo, escola e democracia, aqui considerados passageiros de ônibus, num passeio sem turbulências e envoltos em um trajeto saboroso, repleto de curiosidades e trocas de experiências, com direito a três paradas que se intercalam e abordam as temáticas discutidas.

Neste percurso, teremos como passageiros José Gimeno Sacristán (2000; 2013), que traz abordagens significativas e essenciais na compreensão de currículo; Michael Young (2007), que aborda, em seus escritos, os conceitos e a importância da escola para a sociedade, e, por fim, o autor Antônio Cabral Neto (1997), que salienta e nos enriquece com seus trabalhos a respeito da abordagem e significação da democracia para o homem.

Após essas considerações iniciais, o tempo passou sem nem percebermos. Assim, deparamo-nos com a nossa primeira parada para prosseguirmos com a viagem. Então, acomodem-se em suas poltronas e afivelem bem os cintos, pois esse nosso percurso de aprendizados, trocas de experiências e saberes está apenas começando.

PRIMEIRA PARADA: CURRÍCULO

Para iniciarmos nossas discussões nesta primeira parada, podemos partir de alguns questionamentos: o que é currículo? Qual a relevância de abordar a noção de currículo? Para quê e para quem serve o currículo? Tais questionamentos são essenciais para aguçarem nossa curiosidade e, desse modo, buscarmos compreender melhor seus conceitos e como se apresentam em nosso cotidiano escolar.

Entre os autores que desenvolvem estudos e pesquisas sobre o assunto, reservamos uma poltrona e convidamos Sacristán (2013), que nos apresenta um brilhante trabalho sobre suas inquietações em relação a suas concepções instigantes sobre currículo. O autor instiga nosso questionamento, muitas vezes partindo do óbvio, algo que se apresenta em nosso cotidiano, porém, fazendo-nos desvelar as origens e implicações que o currículo proporciona ao indivíduo para então nos darmos conta dos seus conceitos, que se cruzam e nos causam estranhamento sobre seus significados.

Segundo Sacristán (2013), o currículo constitui a própria carreira do estudante, ou seja, nesse percurso, seus conteúdos necessitam de organização para que o educando apreenda e o amplie, tratando-se de uma prática motivada pelo diálogo que se constitui por meio dos seres sociais, quais sejam: professores, alunos, família, entre outros, e considera o currículo como um constante processo de uma prática em movimento. O autor refere que o currículo carrega consigo histórias na origem dos seus significados. E é nessas

2 A exemplo do deslocamento dos estudantes de mestrado que realizam seus percursos e que partem das inúmeras cidades do Sertão Central até a Faculdade de Filosofia Dom Aurelino Matos (FAFIDAM), localizada na cidade de Limoeiro do Norte.

histórias que ele se apresenta como a ideia de território demarcado, relacionado ao conhecimento dos conteúdos que os professores e centros de educação deveriam cobrir, ou seja, o currículo a ser ensinado faz parte da prática didática desenvolvida no processo de escolarização.

É por meio dos discursos sobre currículo que acessamos mecanismos para a compreensão do que se encontra ao nosso redor, da nossa realidade social. Nesse sentido, Sacristán (2013) aponta que o currículo não carrega em seu significado apenas algo certo ou errado, mas sim, o entendimento crítico deste que se manifesta por meio de sentidos heterogêneos construídos pelo homem. O autor traz discussões acerca de como o currículo se entrelaça no planejamento e aperfeiçoamento da educação e do ensino, ganhando espaço nas áreas de pesquisa, as quais buscaram a compreensão das relações estabelecidas entre os saberes e vivências já presentes na sociedade e aquilo que se procura alcançar através do que foi planejado.

Com base em nossas vivências, experiências, leituras e curiosidades, hoje compreendemos que currículo compõe o educar, o ensinar, o aprender. Ou seja, é o próprio conhecimento em si, que se reinventa a todo tempo. É nesse momento que o autor se acomoda na poltrona e aprecia, junto com os demais passageiros, a paisagem da janela, rumo à nossa próxima parada.

SEGUNDA PARADA: ESCOLA

As discussões acerca de como a categoria escola se entrelaça no planejamento e aperfeiçoamento das nossas vivências como docentes ganharam espaços nas áreas de pesquisa, buscando compreensões do seu papel na sociedade e de como os pesquisadores se deparam com os desdobramentos e as estranhezas em entender o papel da escola. Nesse cenário, entre os autores que desenvolvem estudos sobre esse assunto, convidamos Michael Young (2007) para ser o próximo passageiro desse ônibus, tendo em vista que esse autor esclarece sobre o conceito aqui abordado.

Em seu artigo intitulado *Para que servem as escolas?*, Young (2007) apresenta a diferenciação existente entre o conhecimento escolar e o conhecimento não escolar. Segundo o autor, o conhecimento escolar refere-se ao conhecimento teórico de caráter universal, independentemente do contexto, tratando-se do que ele denomina "conhecimento poderoso". Já em relação ao conhecimento não escolar, aborda as vivências e experiências do cotidiano.

É importante salientar os direcionamentos que Young (2007) nos aponta em relação aos questionamentos que ele faz sobre nosso olhar perante o papel da escola. Nesse sentido, o autor explora as implicações das escolas como instituições com o propósito de promover a aquisição de conhecimento. Ele também declara que a luta pelos propósitos da escolaridade sempre acarreta duas vertentes opostas na sociedade: uma que se declara

como o desejo de emancipação; e a outra, como o de dominação.

> Desde os chartistas deste país no século XIX e, mais recentemente, no caso da educação bantu na África do Sul, as classes dominantes e subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos. É só lembrar que Nelson Mandela foi um produto das escolas para africanos que antecederam a educação bantu para compreender que até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação (YOUNG, 2007, p. 1292).

Não é incomum nos depararmos com ideologias que defendam o desenvolvimento da educação como base integradora do compromisso com a sociedade, mesmo que haja interrogações em seu desenvolvimento e integração entre diferentes conceitos e significados. Assim, Young (2007) nos questiona, a todo momento, sobre que conhecimento transmitir e qual o seu propósito. Para nos subsidiarmos nessa discussão, recorremos a um trecho do autor, que menciona:

> “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?”. A luta pelas escolas neste país, com algumas exceções, considerou a segunda pergunta como já resolvida e se concentrou na primeira. É claro que os termos nos quais cada uma dessas perguntas foi debatida mudaram. A questão do “acesso” começou com a campanha por escolaridade básica gratuita no século XIX, provocou lutas pelos exames 11+2 e seleção e hoje se expressa em termos de objetivos de promover a inclusão social e ampliar a participação. É interessante notar que a ideia da luta pelo acesso deu lugar a uma abordagem centralizadora associada a políticas governamentais para a “participação abrangente”. Os debates sobre a pergunta: “O que o indivíduo recebe?” também reportam aos chartistas do século XIX e seu famoso slogan: “conhecimento realmente útil” (YOUNG, 2007, p. 1293).

É notória a inquietude de Young (2007) na defesa da abordagem dos objetivos da escolaridade voltada aos indivíduos, haja vista que ele apresenta a compreensão de que essa luta é constante e necessita ganhar espaço para que o estudante tenha amplitude e participação em relação aos conhecimentos que são compartilhados. Por sua vez, os docentes, dotados de sólida base formativa, têm um papel essencial nessa defesa. Esses conhecimentos, segundo o autor, diferenciam-se em “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”. O primeiro trata-se do conhecimento especializado e que deve ser apresentado para todos, e diferencia-se do segundo, que é selecionado para uma determinada e específica classe excludente e de difícil acesso aos menos favorecidos.

> Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ainda conforme refere Young (2007), as escolas capacitam jovens e adultos a

adquirirem conhecimentos que provavelmente não teriam em casa ou na comunidade. Esse é o espaço e papel que a escola precisa adotar perante a sociedade.

Deixamos aqui registrada a nossa opinião sobre a categoria escola, de que ela se constitui como uma instituição facilitadora e que necessita de um olhar e de valorização constante face à sociedade – que tanto maltrata a educação. É nessa instituição que florescem anseios para uma mudança eficaz do ensino e aprendizado para todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua classe, cor, religião etc. Trata-se de uma instituição que objetiva formar e desenvolver os indivíduos em suas particularidades culturais, sociais e cognitivas.

Seguindo nossa viagem, trazemos o próximo passageiro a embarcar em nosso ônibus, o autor Antônio Cabral Neto (1997).

TERCEIRA PARADA: DEMOCRACIA

Nesta terceira e última parada, trazemos como convidado o autor Antônio Cabral Neto (1997), que nos apresenta uma multiplicidade de ideias presentes na noção de democracia. Em seu trabalho intitulado *Democracia: velhas e novas controvérsias*, ele contextualiza historicamente como essa categoria se desenvolvia.

> Em sua forma histórica, a democracia dos antigos, expressa na experiência ateniense, era uma democracia direta que se realizava num espaço restrito - a cidade/Estado grega. Ela, a democracia, se processava por intermédio de um sistema de assembleias, às quais era atribuído o poder de tomar todas as decisões políticas. O comparecimento à assembleia era teoricamente permitido a todo cidadão, não havia burocracia e o governo era exercido pelo povo (CABRAL NETO, 1997, p. 288).

Cabral Neto (1997) aborda como essa democracia se condicionava nos planos das ideias dos povos antigos, almejando criar condições que assegurassem a participação da sociedade no controle dos negócios. Segundo o autor, apenas aqueles cidadãos que estivessem emaranhados nesse contexto encontravam-se credenciados para usufruírem plenamente de seus direitos civis e políticos, podendo assim participar do governo e de suas instituições políticas.

Ainda de acordo com Cabral Neto (1997), o significado e a importância da educação formal de antes diferencia-se dos dias atuais, nos quais percebemos que as discussões sobre democracia e cidadania se encontram cada vez mais presentes nos debates sociais. A democracia dos antigos, como declarada pelo referido autor, trazia, em suas vertentes, limites próprios de sua forma de organização social e carregava consigo um teor excludente, restrito, deixando boa parte da população fora da vida política, em que, teoricamente, deveriam usufruir, na prática, dos mesmos direitos. De forma sucinta, Cabral Neto (1997, p. 300) salienta que a democracia se encontra bastante vinculada ao contexto e à categoria política.

> As transformações ocorridas nos séculos XIX e XX, tanto no campo político quanto no econômico, trazem, no seu interior, elementos que põem a necessidade de aprimorar mecanismos com vistas a ampliar a democracia. A questão colocada nesse momento não é democracia representativa ou democracia direta. Ela assume uma outra configuração: como articular os avanços da democracia política com a criação de condições mínimas de bem-estar para as grandes massas da população.

O autor acrescenta que essa ampliação e compreensão do termo democracia necessariamente se constitui como democracia política, vinculando-se com a redução das desigualdades sociais. Seu significado ausenta-se dos reais objetivos, caso se restrinja unicamente à democracia como forma de governo (CABRAL NETO, 1997). Segundo ele, é por meio da defesa da igualdade que testemunhamos as desigualdades extremas que emergem na sociedade, que funcionam como fator limitativo em relação ao que se compreende como democracia. O autor aponta que essa desigualdade bastante presente no convívio social acarreta também a desigualdade política.

Cabral Neto (1997) também busca salientar a necessidade de ampliação da compreensão do conceito de democracia, visando principalmente à importância de valorizarmos a essência que esse termo carrega consigo e de como construímos seus significados culturalmente. Diante disso, podemos observar que as discussões e decisões coletivas constituem essa essência da democracia e exigem de docentes a aprendizagem e a incorporação dessa prática para que se possa fazer valer o espírito democrático nos espaços em que atuamos.

Também em seu artigo, Cabral Neto (1997) menciona que a perspectiva de conhecermos e ampliarmos a dimensão política democrática não se valida apenas para a democratização socialmente exercida. É necessário que tenhamos ousadia e compromisso na geração de determinadas condições que venham a favorecer a organização social para que, assim, nossas reivindicações comportem-se de forma ordenada. O autor também afirma que essa ampliação da democracia deve ser vista como uma meta a ser alcançada, haja vista que exige a participação ativa da população nos processos políticos, sociais e administrativos. Todas essas vertentes alinhadas desencadeiam e indicam a necessidade da criação de condições sociais aceitáveis para que a população consiga estar presente em todos os processos democráticos, embasados nas dimensões sociais, políticas e culturais.

Diante do exposto, é aqui que nossa última parada se encerra, em que todos os passageiros se encontram acomodados e satisfeitos pelos saberes e vivências compartilhadas. Em um espaço único como este, as três categorias – que antes pareciam bastante complexas e antagônicas – agora se mostram fundamentadas em uma perspectiva integrada entre saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto foi realizado com o objetivo de refletir sobre os conceitos e significados das categorias currículo, escola e democracia. Para tanto, valemo-nos das contribuições de diferentes autores, como Sacristán (2000; 2013), Young (2007) e Cabral Neto (1997), que possibilitaram, por meio de seus estudos e pesquisas, pontos de vistas essenciais para a construção das discussões levantadas nesta pesquisa. Partindo do pressuposto de que seus diferentes conceitos acabam desenvolvendo ramificações que nos levam a diferentes percursos históricos e de como esses significados se apresentam em sociedade, podemos entender que esse processo de leitura e contato com as três categorias explanadas neste artigo torna-se parte da nossa formação enquanto pesquisadores, facilitando a elaboração de novos saberes mediados pelas pesquisas realizadas.

Durante as leituras realizadas, tivemos a oportunidade de perceber que os significados que cada termo carrega consigo se baseiam principalmente nas experiências e nos momentos de cada época em que suas interpretações eram exploradas e defendidas. Desse modo, deixam claro que seus diferentes significados se manifestam de acordo com a maneira com que cada sujeito social compreende escola, currículo e democracia. Também foi possível explorar os espaços em que esses diferentes termos se manifestam na sociedade, apresentando suas atuações perante as complexas realidades e os posicionamentos dos diferentes teóricos, garantindo a amplitude do desenvolvimento desses conceitos nos diferentes campos de saberes.

Por meio das reflexões apresentadas pelos autores sobre o que é escola, currículo e democracia, foi possível constatar, diante das relações estabelecidas em suas pesquisas, que a população faz parte desse processo de construção de significação. Vale ressaltar ainda que essas ideias discutem a valorização que o ser social manifesta em relação às contribuições que compartilham na formação diversificada do indivíduo.

O papel que as referidas categorias exercem na sociedade exige do homem sua atuação como produto do conhecimento que se desenvolve entre os participantes ativos presentes em seu meio. Ao relacionarmos seus diferentes conceitos, somos incapazes de escolher qual das concepções exploradas neste artigo são as mais corretas ou as mais adequadas para a atuação dos docentes. Na busca para essa resposta, o mais importante são as diferentes contribuições dos autores no que tange as diversas compreensões e os significados atribuídos.

Com a realização deste trabalho, concluímos que é enriquecedor poder observar, por variados ângulos, os conceitos de escola, currículo e democracia, e poder contribuir para futuras investigações neste campo da pesquisa, bem como subsidiar a formação crítica de docentes, enriquecendo cada vez mais as áreas dos saberes por meio de posicionamentos dos distintos autores que aqui se fizeram presentes, seguindo conosco como passageiros no trajeto do ônibus rumo a uma formação acadêmica mais densa, crítica e propositiva.

REFERÊNCIAS

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2., n. 2, p. 287-312, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ENSINO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DO SER DOCENTE EM PROFISSIONAIS FORMADOS EM OUTRAS ÁREAS

Data de aceite: 01/09/2023

João Paulo de Sena Brito
Discente do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE

Marly Medeiro de Miranda
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Docente do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE.

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE), Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadelha
Pedagoga, Mestre Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

Ruth Maria de Paula Gonçalves
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE.

1 I INTRODUÇÃO

É bastante interessante notarmos que, quando se fala sobre escolha profissional, daquilo que se almeja ser profissionalmente, nos vem a ideia de vocação, concepção herdada da visão cristã em nossa sociedade. A palavra vocação deriva do latim *vocare* que significa chamado, escolha, sendo assim a inclinação para uma determinada profissão teria como base esse chamado "interior", algo que ultrapassaria a noção de opção, já que seria algo pré-determinado e nossa única opção seria seguir.

Tal ideia também se faz bastante presente quando se busca refletir sobre as motivações da escolha da carreira docente, onde a conotação de vocação, de sacerdócio, ainda é encontrada, o que reflete numa visão de profissão "sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação" (ALVES, 2006, p. 9), ressaltando, como diz Freire, "a vocação como força misteriosa que explica a quase

devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. (...) mas cumpre, como pode, o seu dever" (1996, p. 161). Gonçalves (1999), em caminho diverso, aponta a vocação não como algo subjetivo, mas sim dependente da construção de um imaginário pessoal e social sobre docência, onde, dessa forma, a escolha por ser professor seria algo construído no percurso de vida.

Isso se torna mais acentuado, quando analisamos a docência no ensino superior, onde os profissionais do ensino nesse espaço, já contam com um tempo formativo maior, passaram pela experiência de escolher uma área de estudo para se profissionalizarem, sendo que em algumas situações esta escolha inicial não abarcava o ensino. Nos deparamos assim com casos onde a indagação pelo motivo de querer ser professor reaparece, já que nessas situações onde a formação inicial dos docentes universitários é feita em bacharelado, e não em uma licenciatura, suas preparações foram baseadas nos saberes da pesquisa e não nos saberes próprios da docência (CARREÑO et al., 2010).

Nesse sentido, para Vaz Filho a "docência na Educação Superior é uma escolha que articula diferentes possibilidades, porém, que exige a busca pela formação pedagógica, que é a base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre a da profissão docente." (2019, p. 5-6).

À vista disso, conseguimos perceber a constância e a necessidade do debate do que tange a escolha pela docência, aqui ressaltando especificamente à docência no Ensino Superior, almejando trazer uma reflexão sobre quais as motivações que fazem parte desta decisão, como se constrói essa ideia pessoal do "eu professor". Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo buscar identificar e entender as motivações da escolha da carreira docente por professores cuja área de formação inicial estava fora do campo educacional. Para isso, foi conduzida uma pesquisa com 3 docentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE, onde a partir da narração de suas histórias de vida e formação, procurou-se refletir sobre como a decisão de atuar nessa área profissional está diretamente ligada às suas trajetórias pessoais.

Assim, procuramos analisar o "ser" e "vir a ser" docente, numa constante produção de si mesmo, onde o sujeito, a partir de suas atividades particulares, apropriação de conhecimentos e saberes, percursos e caminhos que lhe são pessoais e redes de relações tecidas em diversos contextos, vai se constituindo professor (ISAIA, 2005). A partir disso, ambicionamos que esse trabalho busque dar uma contribuição para a discussão sobre a formação da professoralidade, do ser professor e de como tal identidade é construída a partir de um processo que envolve suas motivações pessoais e o contexto em que se encontra inserido, algo interior e exterior, onde cada pessoal constrói à sua maneira o ser docente.

METODOLOGIA

Para embasamento teórico desse trabalho, foi utilizada revisão bibliográfica de alguns teóricos e autores como Isaia (2005), Silva et al. (2007), Josso (2004), Carreño (2010), Larrosa (2002), entre outros, onde a podemos classificar como de cunho qualitativo, já que "responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes." (MINAYO, 1994, p. 57).

Ademais, essa pesquisa foi realizada com 3 docentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, selecionados pelo critério de terem sua formação inicial (graduação), em um curso de bacharelado, cuja profissão estivesse fora da área de ensino. Os docentes selecionados para a pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde declaram sua aceitação em colaborar com essa pesquisa. Nesse sentido, temos que

> O processo de consentimento livre e esclarecido tem por objetivo permitir que a pessoa que está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa compreenda os procedimentos, riscos, desconfortos, benefícios e direitos envolvidos, visando permitir uma decisão autônoma. A obtenção de consentimento livre e esclarecido é um dever moral do pesquisador, é a manifestação do respeito às pessoas envolvidas no projeto. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido documenta a autorização do sujeito da pesquisa e permite que as informações básicas possam ser mantidas para leitura posterior. (GOLDIM et al., 2003, p. 372).

Nesse termo, se constava a informação de que, para obtenção dos dados necessários, seriam realizadas entrevistas narrativas com cada participante, onde tais entrevistas teriam seus áudios gravados para posterior transcrição e análise. A escolha desse tipo de entrevista não se deu por acaso, mas sim porque foi visto que essa modalidade conseguiria dar uma liberdade maior para que os entrevistados pudessem expor suas vivências e trajetos, elementos-chave para esse trabalho. Sobre essa abordagem, Bauer e Gaskell nos dizem:

> Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido de tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenamento as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (2008, p. 95)

No que se refere ao seu esquema de narração, eles continuam:

> O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. (Idem, p. 95-96)

Dessa forma, a entrevista foi organizada para que seu caráter livre, sem esquemas fechados em perguntas já pré-concebidas, fosse acentuado, onde mesmo havendo algum questionamento aos entrevistados, foram para maiores esclarecimentos de alguma informação que eles prestaram, ou maior aprofundamento em alguma questão tocada. Assim, a entrevista partiu de uma provocação a respeito do tema "Escolha da docência por professores universitários com área de formação inicial fora do campo educacional", onde os docentes foram estimulados a desenvolverem suas falas a partir da narrativa de suas próprias histórias, vivências, opiniões e experiências, sem de nenhuma forma serem constrangidos.

É nesse sentido que optamos por trabalhar utilizando a metodologia de História de Vida, método de pesquisa no qual "o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta. " (NOGUEIRA et al., 2017, p. 468). Com isso, queríamos que as histórias contadas fossem a base para construção desse trabalho, reconhecendo que aqueles que participaram como entrevistados não eram meros objetos que nos deram informações, mas também co-autores, participantes ativos e produtores de conhecimento (NOGUEIRA et al., 2017). Suas histórias não são meros relatos do passado, de tempos que já se foram, mas um chão a ser tocado com pés descalços, terra fecunda capaz de produzir frutos de novas reflexões e interpretações tanto de quem fala, quanto de quem escuta. Como bem nos diz Bosi, a história narrada "não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu." (2003, p. 69).

Assim, tais relatos foram posteriormente analisados, interseccionados entre si e com trabalhos de alguns teóricos e autores versados nessa temática, no intuito de, a partir dessas narrativas, tentar compreender como que a escolha da carreira docente pode ser construída, já que a História de Vida "revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano." (SILVA; et al., p. 34).

A análise desses relatos também permitiu identificar alguns fatores que parecem ser comuns na construção da escolha pela carreira docente. Dentre eles, destacam-se a influência de professores e educadores que marcaram positivamente a vida desses sujeitos, a busca por uma profissão que permitisse ajudar a sociedade e a possibilidade de transmitir conhecimentos e valores. Além disso, muitos dos entrevistados destacaram a importância de uma formação inicial sólida e de oportunidades de formação continuada ao longo da carreira docente. Esses resultados apontam para a complexidade do processo de escolha pela carreira docente e para a necessidade de investimentos e políticas que valorizem e fortaleçam essa profissão tão importante para a sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as entrevistas ocorrerem, os áudios gravados foram transcritos e aqui analisaremos os relatos para buscar identificar os fatores e motivações da escolha da carreira docente por parte desses professores. Usualmente, para manter o sigilo sobre as identidades dos entrevistados, costuma-se nomeá-los como "Professor 1,2 e 3", "Entrevistado 1,2 e 3", ou qualquer outra forma que impeça o reconhecimento dos participantes.

Em nosso estudo utilizamos algo diverso, partindo do fato de que para a execução das entrevistas foi necessário um certo vínculo de confiança, de humano para humano, já que como Ferraroti (1990) destaca, "não contamos nossa vida a um gravador e sim a uma outra consciência" (p. 81). Isso implica no fato de que a relação entrevistador-entrevistado é passada e rodeada de subjetividade, assim sendo acreditamos que tal subjetividade, tal vida, estaria sendo desvalorizada se simplesmente taxássemos as pessoas envolvidas nessa pesquisa como "indivíduos numerados", mesmo com a justificativa da preservação de sigilo. Para resolver essa questão, decidimos escolher 3 termos da língua yorubá[1] que conseguem de alguma forma contemplar um pouco daquilo que essas pessoas são. Não abarcam toda sua singularidade, mas permitem que sejam representados mais humanamente, desta forma, os chamaremos respectivamente, pelos nomes de *Jálumi*, que significa "mergulhar na água", *Àfokànse* que significa "pessoa atenta ao que faz" e *Gbónjù* que significa "pessoa sábia que tem sensibilidade" (BENISTE, 2011).

Assim, procuramos expor os relatos das trajetórias de vida e formação de cada um e posteriormente, propor uma reflexão a respeito:

A primeira pessoal entrevistada, Jálumi, conta inicialmente que esse método de entrevista para ela "tem a característica de mexer mesmo com a nossa história, nossa vida, nossos guardados". Ao ir contanto sua vivência, ela diz que começou a ser professora aos 5 anos quando sua irmã nasceu, já que sua mãe, para cuidar desta filha mais nova, pediu a sua irmã professora que levasse Jálumi para a escola, numa instituição da comunidade. Continuando, ela conta admirar essa tia professora, e que esse período que ia com ela para escola, período bem recordado, era como uma festa, onde na sala ajudava sua tia, imitando-a, brincando de ser professora e mesmo não sabendo no início ler, ficava olhando as ilustrações do livro.

Ela conta no momento da entrevista que conseguia até rememorar a imagem dela indo para escola segurando na mão da tia, com a lancheira e o caderno. Após esse período, quando foi para a escola exclusivamente como aluna, foi para a etapa de Alfabetização, mas nesse momento já se encontrava alfabetizada, fato que ocorreu durante o período

1 A língua Yorubá é um idioma africano falado principalmente pelos povos Yorubá, que são originários de países como Nigéria, Benin e Togo. É uma das línguas africanas mais estudadas e faladas no mundo. Com a chegada dos europeus e a colonização da África, a língua Yorubá foi difundida em outros países, e atualmente é falada em diferentes partes do mundo, principalmente em comunidades da diáspora africana, como no Brasil e em Trinidad e Tobago.

que ajudava sua tia, sendo assim um momento lembrado de bastante alegria, já que ela era uma ótima aluna sempre elogiada. Na etapa do 1º ano ela já não queria mais estudar, pois achava o ensino muito chato, a professora falava sempre as mesmas coisas que ela já sabia. Após uma avaliação da escola ela então é encaminhada para a série seguinte, onde conheceu uma professora, que se tornou uma grande referência do ser professor para ela, onde até hoje lhe chama com nome carinhoso de "tia". Assim, ela vai contando que esses anos iniciais na escola foram marcados por muita afetividade, gostava de estudar, era apaixonada por leitura, onde em sua casa era muito incentivada a ler pela mãe, que sempre comprava livros para ela, admirava seus professores, coisas que em suas palavras "*colaram"* nela, ajudaram a modelar sua personalidade.

Em sua adolescência ela conta que "foi muito conturbada, eu era muito desligada" e não ajudava o fato da escola não contribuir na preparação da escolha de uma profissão e sim só para terminar os estudos. Mas na época do vestibular, motivada por familiares que tinham contato com o ambiente acadêmico, ela começa a cursar Licenciatura em Música (já que tinha feito curso de violão) e Bacharelado em Psicologia (motivada por uma amiga). Sobre esse momento ela afirma que:

> Eu não sabia o que queria, mas vendo o objetivo da entrevista, eu fico pensando: eu tinha uma relação muito forte com essa coisa do ser professor, do estudar. Hoje eu digo que para mim ser professora, o meu trabalho é uma das coisas que mais gosto de fazer, o meu trabalho é estudar, dar aula é o momento onde o estudar está em ebulição, mas naquele momento eu não sabia que queria ser professora.

Até um certo período conseguiu conciliar os dois cursos, mas em determinado momento optou e concluiu o bacharelado em Psicologia, curso pelo qual já tinha se encantado. Quando se graduou, achava que trabalharia na clínica, mas ainda se encontrava desorientada, até que uma professora sugeriu que ela fizesse um mestrado, que abriria a possibilidade para a docência, mesmo ela na época não atrelando uma coisa à outra, pois queria um mestrado em psicologia, o que não pode fazer, visto que só havia mestrado em educação. Após um tempo de estudo, fez a seleção e passou para o mestrado, ficou trabalhando numa creche-escola até o momento que começou a receber a bolsa, o que a fez ficar concentrada apenas nos estudos.

Terminando o mestrado, momento que "já entendia, já estava mais centrada", então já tinha mais clareza daquilo que pretendia fazer profissionalmente, então começou a atuar na clínica, pois precisava trabalhar. Continuou atendendo exclusivamente no consultório até o momento em que motivada por uma amiga, foi ser professora universitária em uma faculdade particular, o que a fez ter que ir conciliando as duas atuações: clínica e docência. Uma grande alegria que teve como professora nessa instituição, foi ter como colegas de profissão professores que eram suas referências e até alguns que foram professores dela em seu tempo de aluna universitária. Assim, enquanto ia atuando nessas duas áreas, e

pensando em concursos que poderiam aparecer, foi fazer doutorado (após três seleções), onde após concluir ficou aguardando tais concursos, onde diz que “mesmo não fazendo a carreira docente na universidade pública, eu tinha o sonho de ser professora da universidade pública”, como eram os seus professores de referência.

Em 2012 surgiu a oportunidade de tentar concurso público em três universidades, onde veio a ser aprovada para a FAFIDAM, momento que saiu da clínica e se dedicou à docência. Em seu relato então reflete que sua escolha pela docência foi uma consequência pelo gosto em estudar, já que para ela fazer pesquisa, extensão e dar aula está atrelado ao estudo. Também fala que a partir de sua história de vida, os professores que teve contribuíram muito em sua escolha pela docência, e emocionada fala que “você não ensina conteúdo, você ensina você mesmo, sua vida é referência, pois ser professor é para mim aquela pessoa que acende uma luz.”. Finalizando, ela retoma mais uma vez o gosto pelos estudos, pela leitura como um grande fator de motivação em sua caminhada, onde estudar dentro da profissão docente “é o legal, é o gostoso”.

Àfokànse começou seu relato falando um pouco sobre suas formações acadêmica e não acadêmicas, onde tem bacharelado em Desenho Industrial, graduação em Pedagogia, Mestrado em Psicologia com ênfase em interfaces gráficas, especialização em Educação a Distância e Doutorado em Educação, onde nesse doutorado procurou se investigar enquanto pesquisadora e professora no desafio de investigar suas matrizes pedagógicas.

Após essa apresentação inicial, conta que sempre teve uma dificuldade em falar em público e nunca se imaginou professora, lembrando que no momento em sua vida que foi escolher o curso de graduação, a área de licenciatura nunca lhe interessou. Mas, quando estava cursando o mestrado, durante os estágios em docência, se deparou com o “desafio de ser professora” considerando a experiência como “a pior coisa da minha vida, sofri que só”. Nisso ela reflete que durante o mestrado não se fazia uma reflexão sobre o que era a docência, apenas assumiam esse papel porque era algo obrigatório, tinham que ser professores que reproduziam os modelos de docência que tinham tido, aquele professor que só transmite conteúdo e passava prova para avaliar. Àfokànse diz então que esse modelo não fazia sentido para ela, mas não sabia ser diferente ou até mesmo se podia ser diferente, já que o modelo de professor que ela tinha era o tradicional, o que a fez sofrer muito na docência durante o estágio.

Após o mestrado, ela resolve fazer uma especialização em EaD, área que teve contato no mestrado e que lhe interessou, recebe uma proposta de ser professora a distância em um curso, ficando com as disciplinas relacionadas a essa temática, e também para ser professora em um curso de matemática presencial, nas temáticas de tecnologias e Educação a Distância. Especificamente nessa docência na EaD ela percebeu que a “coisa” poderia ser diferente, gostou da experiência, diferente dos estágios que teve, onde desta vez se sentiu bem sendo professora. Nessa época começou a fazer parte de um grupo de pesquisa de uma professora, estudando sobre Complexidade, Transdisciplinaridade,

tópicos que fizeram sentido para ela já que “inclui a história de vida, nos inclui”.

É com esse sentimento que ela vai cursar um doutorado, inquieta para investigar suas matrizes pedagógicas e buscando “ser outro tipo de docente, que faça sentido com aquilo que eu acredito”. Junto a isso também teve que fazer uma transição profissional, saindo da área do bacharelado, e viu que gostava do contexto da universidade, da pesquisa, se sentir criando, coisa que não sentiu trabalhando numa editora de livros que via “sempre o mais do mesmo”. Assim, se vê na universidade, que em suas palavras é o “lugar onde quero estar, onde quero de fato desenvolver meu trabalho, minhas pesquisas, onde tenho contato com gente, adoro participar de evento, me sentir aprendendo”, não queria um ambiente de escritório, bater ponto. Nesse sentido, buscou ir tomando os caminhos que lhe conduzissem a ser professora universitária, que enxerga como “aquilo que fazia sentido para mim”, já que apesar da dificuldade de falar em público, que vai diminuindo, gostar de “estar em contato com os alunos e poder experimentar outras metodologias, além da aula expositiva, como os projetos de aprendizagem, a extensão e a pesquisa como princípio educativo”. Falando sobre a experiência no doutorado, ela diz que a participação em um projeto de extensão com uma amiga professora, a fez perceber a docência como algo que podia ser diferente, não era algo imutável, que podia trazer o corpo e o ser humano inteiro para dentro da educação, podendo assim ressignificar o que é ser docente, a partir da “expressão genuína do meu ser”. Finalizando, emocionada, ela fala que refletindo sobre sua história de vida e formação, ela vislumbra a possibilidade de uma docência expressada a partir de,

> suas experiências, de poder trazer outros estudos que não sejam só relacionados a área de tecnologias, mas eu posso trazer meu ser, meu corpo, meu movimento, e como professora que forma professores, de criar tempos e espaços para que os estudantes possam se expressar, trazer suas perguntas, tirar suas dúvidas e colocarem a sua palavra, seus estudos, sua história, sua experiência, eu acredito muito nisso, o sujeito dentro do processo de conhecer com toda sua inteireza, histórias, demandas e necessidades.

Para ela é vital estar presente, inteira, confiando na palavra encarnada em nós, repleta de emoção, de experiência, numa expressão genuína.

Gbónjù iniciou seu relato situando o momento em que começou a cursar o bacharelado em Ciências Biológicas, onde durante sua formação a sua intenção era posteriormente cursar um mestrado e continuar na área da pesquisa. Mas, no final do bacharelado, ele participou de um curso de extensão chamado “Formação de Professores das séries iniciais”, e durante a formação percebeu que se identificou bastante com a área de formação de professores. Assim, com esse interesse despertado, alguns professores o avisam sobre a importância de cursar uma licenciatura, já que estava terminando sua graduação. Então, concluiu seu curso e iniciou uma formação também em Ciências Biológicas, mas dessa vez como licenciatura, conseguiu uma bolsa de aperfeiçoamento pela CAPES, e durante esse período começou a se preparar para o mestrado. Após, ele

conta que ingressou no Mestrado de Desenvolvimento em Meio Ambiente, onde durante esse período concluiu a licenciatura e já começou a fazer concursos para a área de ensino. No final do mestrado começa a docência no ensino básico, com turmas das séries finais, trabalhando em dois municípios. Ao terminar o mestrado, surgiu a oportunidade de prestar concurso para professor substituto numa Instituto Federal, momento que ao ser aprovado, fica conciliando à docência no Ensino Médio no instituto e nas séries finais na escola de uma das cidades. A partir disso, Gbónjù conta que começou a vislumbrar a sua trajetória e percebeu ter condições de tentar algo melhor, já que estavam surgindo concursos para universidades estaduais. Prestou concurso então para três universidades, sendo aprovado na UECE e na UEPB, sendo que nesse período ainda trabalhava nas duas instituições, "em uma correria total", havia casado, tinha uma filha e buscava melhores condições de vida e trabalho. Como a UECE foi a primeira a convocar, ele logo veio assumir em 2003 sua vaga, onde aqui reflete que a "pós-graduação abre novos horizontes, novas portas" para os professores. Continuando, também afirma que, como a área em que iria lecionar na universidade era o Ensino de Ciências, a prática de ensino, acredita que suas experiências anteriores como professor na Educação Básica o ajudaram bastante a acompanhar seus alunos em seus estágios, pois percebe a grande dificuldade em encaminhar e acompanhar esses alunos nas escolas.

No momento em que busca mais uma vez falar sobre sua formação inicial na graduação, Gbónjù fala que até ter tido contato com o referido curso de extensão, não havia em nenhum momento cogitado a ideia de escolher a docência, o magistério como carreira, estava focando em permanecer na pesquisa, fazer concursos para instituições ambientais. Depois do curso de extensão é que ele começou a se envolver em outros projetos motivados por alguns amigos professores, que foram o despertando para a área de ensino. Em sua reflexão sobre o ser professor, ele acrescenta que é

> no decorrer da formação que vai se percebendo que há condições, pois, a profissão ela é treinada, exercida, não existe essa questão de ter vocação, pode ter aptidões, mas toda profissão tem que ser treinada, com muita luta e aprofundamento, envolvendo teoria e prática para o profissional adquirir sua identidade

Outro ponto colocado por ele é que algo que facilitou sair da pesquisa e ir para o ensino, foram os estímulos de seus professores que a motivava sempre, onde percebeu esses estímulos como "um delineador do saber docente, que aquele ali era o caminho". Por fim, entende e coloca que suas primeiras experiências na docência foram altamente construtivas, pois entende que a formação é "lapidada no chão da escola, ou seja, a gente vai aprender o significado e essa construção da identidade docente no dia a dia da sala de aula".

Por fim, conta que começou a se perceber professor no cotidiano das escolas onde lecionava, quando "caiu a ficha sobre o que era a profissão docente", vivenciando os

planejamentos individuais e com colegas, a dinâmica, o metabolismo da escola, sendo que foi nesses momentos que percebeu que estava fazendo parte da formação que acontece no dia a dia, convivendo e contornando as dificuldades de maneira coletiva. Foi aí que viu a importância da formação docente, e quis que essa formação se consolidasse na em sua caminhada, pois acreditava que quando se abraça essa profissão, se percebe que ela é tão desvalorizada pela sociedade, mas é dela que se tira o sustento e que em seu exercício que nos vemos nos rostos, nos olhares dos alunos, aquele crescimento gradativo, se tornando um cidadão crítico, nos fazendo se apaixonar pela docência.

Escolha da docência dentro das histórias de vida: possíveis intersecções

Nessa seção em específico, eu João Paulo de Sena Brito, resolvi fazer uso da primeira pessoa para trazer minhas considerações enquanto autor, a respeito daquilo que entrei em contato durante essa pesquisa que busquei entrecruzar com os referenciais teóricos utilizados. Tal decisão não vem por acaso ou seria fruto de manifestação de um "ego", mas concordando com Scherre (2015), percebo que "ao dialogar com os saberes teóricos dos outros autores" devo também "falar, escrever, reflexionar desde mim, desde minha essência, desde minha vida, desde minhas experiências, utilizando-me da narrativa e da primeira pessoa para me expressar e construir." (SCHERRE, 2015, p. 14).

Optando por tal forma, entendo que tal escolha é deixar de lado por um momento a tradicional linguagem acadêmica, onde "funciona uma espécie de linguagem de ninguém, uma língua neutra e neutralizada, da qual apagou-se qualquer marca subjetiva." (LARROSA, 2006, p. 47), permitindo que um "eu" pessoal, subjetivo, possa se manifestar e falar, se fazer presente de maneira viva. Com isso também trago minha experiência nessa pesquisa, a visão "do lado de cá", não ambicionando de maneira nenhuma que ela abarque o todo, a verdade, mas seja uma mais uma das vozes presente nessa discussão. Experiência aqui é entendida a partir de Larrosa, que a define como que me toca de maneira muito pessoal, é única, individual, a forma como aqui escrevo seria essencialmente diferente se outra pessoa escrevesse, não seria melhor ou pior, mas diferente. Aqui quero fazer eco ao que Scherre (2015) diz ao citar Larrosa (2006)[2] sobre dar voz e lugar a essas experiências singulares:

> Para ele, a linguagem da experiência "elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo desde o ponto de vista da paixão [...]. A paixão é sempre do singular, porque ela mesma não é outra coisa do que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós em sua singularidade". Comenta que, sendo assim, a experiência nos singulariza, pois nela também somos singulares e únicos. Por fim, me convida a conversar, a desenvolver essa língua em que "falar e escutar, ler e escrever, seja uma experiência.

2 Entendo que a utilização de *apud* deve ser evitada nos textos acadêmicos caso seja possível obter a fonte na obra original. Aqui decidi pela utilização ao perceber que, no texto original de Scherre (2015), ela e Larrosa (2006) conversam de maneira tão "íntima", profunda e certa forma "conjunta", que, para mim, seria injusto separá-los para uma melhor adequação acadêmica desse texto.

> Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também passional, na qual algo nos passe, incerta [...]". (LARROSA, 2006, p. 53 *apud* SCHERRE, 2015, p.155)

Não posso negar o desafio que foi entrar em contato com essas vidas, com essas histórias, trajetórias alheias que me senti convidado para acompanhar, corpos tornados palavras, onde essas palavras "produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação." (LARROSA, 2002, p. 21). Experiências vividas, relatadas, ressignificadas, que vieram à tona, pularam da memória e se fazem presente para serem refletidas, onde, nas palavras de Josso (2004) "a reflexão sobre as próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, suas qualidades pessoais e socioculturais, viabilizando a construção de um projeto de si auto-orientado." (2004, p. 49).

A cada nova história, me sentia desafiado a encontrar uma forma de me conectar com a experiência do outro, a respeitando como elas eram e procurando não as julgar ou compará-las, onde ao final de cada conversa, eu trazia em mim uma sensação de realização, de ter aprendido algo novo sobre o outro e até sobre mim mesmo. Cada história escutada me aproximava cada vez mais da beleza da diversidade humana, contemplada em cada vivência única e particular, em cada experiência, em cada beco que cada vida fez questão de atravessar. Aqui gostaria de colocar as palavras de Evaristo (2016), que vejo que muito me representam na produção desse trabalho: "Das histórias, eu não sei dizer qual é mais. Como uma laboriosa aranha, tento tecer essa diversidade de fios. Não, meu labor é menor, os fios já me foram dados, me falta somente entretecê-los, cruzá-los e assim chegar à teia final. (EVARISTO, 2016, p. 101)

O ponto então que quero destacar aqui e envolve essas trajetórias, é sobre como a escolha da docência foi nascendo, surgindo na vida dessas pessoas. Percebi que em cada um foi de uma forma tremendamente diferente, enquanto uma pessoa teve um contato mais cedo e prazeroso com a docência, outra em seu primeiro contato não gostou em nada e outra nunca tinha nem pensando nisso. Aqui não dá para elencar um certo ou errado, qual trajetória é a correta para alguém que queira ser docente, qual comportamento seria o esperado, mas entender que os docentes estão dotados de experiências, caminhos trilhados, escolhas feitas, particularidades e singularidades altamente pessoais e subjetivas. Nesse sentido temos que

> O encaminhamento profissional está diretamente ligado à trajetória de cada sujeito. De uma maneira geral, os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa, tornando-os únicos e refletindo em suas práticas. (CARREÑO et al., 2010, p. 1)

Assim, ao entender que cada docente tem seu trajeto próprio e vai trilhando a partir se suas aspirações, escolhas, motivações, quero dizer que tudo isso é constitutivo do ser

docente. O professor não é criado a partir do momento em que recebe um diploma ou termina um curso, como se só isso o constituísse nessa profissão, mas é uma professoralidade repleta de subjetividades, de sentimentos, afetos, desafetos, gostos e desgostos, de uma humanidade viva. O professor não é alguém de outro planeta, ou um ser criado em laboratório a partir das características que desejamos, mas uma pessoa de carne, osso, alma e espírito, que vai se fazendo a partir dos seus passos, escreve sua história como quem vai tecendo um bordado.

Quem se atreve a dizer qual a cor certa para o bordado? Quem pode determinar quais cores de linhas podem ser misturadas ou não? O território das escolhas e motivações da docência é local por muito tempo latifundiado, justamente por que nos pintam um perfil de professor que não existe. Acredito então que seja necessário "assentar um acampamento" de resistência nesse território, e antes de fazer a imagem do que o professor deve ser, como essa professoralidade deve ser construída, por que não rasgar a pintura e colocar um espelho no lugar? Dessa forma, poderíamos convidar cada professor a se olhar e perceber como a partir dos seus traços essas escolhas foram se dando, essa profissão se construindo e esse ser se constituindo docente. Nesse sentido temos que

> o professor quando inicia a sua carreira, não a inicia no vazio, mas traz à tona sua história de vida, experiências, sua socialização em todos os níveis, ou seja, no ambiente familiar, escolar, dentre outros, que foram se acumulando com o tempo de estudante, no momento que apreciou ou rejeitou alguns de seus professores. (CARREÑO et al., 2010, p. 1)

Penso então que a grande colaboração que esses docentes co-autores podem nos dar é, além de nos inspirar, perceber que o "bonito da coisa" é trilhar seu caminho do seu jeito, a partir da sua inteireza, colocando a si mesmo dentro daquilo que entende que é a trajetória docente. E essa trajetória é trilhada a partir de muitos fatores, de muitas motivações, que estão presentes na vida de cada um, um processo sempre em constante mudança, transformação e movimentos, entendendo que segundo Marques (2006, p. 43) "o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo".

Nos relatos isso se torna bastante percebido, já que em determinados momentos de suas vidas, tiveram que fazer escolhas e essas escolhas não foram por acaso, mas sim de acordo com suas realidades, frente ao que buscavam e ansiavam, sendo então um movimento de "transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nos quais esta transformação acontece". (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 163). Se faz necessário, então, mergulhar dentro dessas vivências, dessas histórias para dela aprender, não a "fórmula mágica" do ser professor, mas sim como o sujeito, a partir de si e do seu meio, de suas relações, sentimentos, se constitui professor, entender que essas vidas não podem ser colocadas a parte, como se não importassem ou influenciassem.

Ir ao encontro dessas histórias é primordial, pois como afirma Tardif: "um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem." (2022, p. 265). A docência e as trilhas que nos levam a ela não são "neutras", "sem cor", impessoais, e nem assim poderiam ser, mas são repletas de vida, de significações dadas por cada um que se aventura nesse caminho, onde "cada docente produz sua maneira de ser professor." (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 166).

Mas, e aqui relembro os relatos de nossos co-autores entrevistados, por mais pessoal e particular que seja essa construção, de maneira nenhuma ela é solitária. Nas entrevistas um elemento muito comum que apareceu foi a presença de outros docentes, que de alguma forma conseguiram indicar um trajeto a ser seguido. Seja como um modelo "silencioso", como alguém mostrando como a docência pode ser diferente, alguém indicando a possibilidade da carreira docente, nos relatos percebemos a grande importância que um professor consegue ter. No decorrer dos processos formativos, tendo contato com as figuras de vários professores dos mais variados possíveis, de certa forma eles podem se tornar referência daquilo que almejamos ser, ou em sentido inverso, modelos que procuraremos nunca imitar. Aqui relembro uma fala de um dos docentes entrevistados, que disse; "Você não ensina conteúdo, você ensina você mesmo, sua vida é referência, pois ser professor é para mim aquela pessoa que acende uma luz.". Dessa forma, entendo e acredito que, essa luz acesa pode muito bem ajudar a iluminar os caminhos de tantos que estão dando seus passos em direção da profissão docente, que buscam essa construção autoral de si, a partir de si, do seu meio, de suas relações, construção pessoal e coletiva, já que o docente não se basta, não é para ele mesmo, pelo contrário, é feito para continuar essa iluminação de caminhos alheios e diversos.

CONCLUSÕES NÃO CONCLUSIVAS

A partir daquilo que nesse trabalho foi exposto, se consegue perceber a importância das perspectivas pessoais e vivências quando falamos sobre a escolha da carreira docente. Tais vivências aqui relatadas conseguem mostrar que, o professor consegue ter realidades bem maiores para além da sala de aula, ele tem uma história que vai se escrevendo e aquilo que experimenta vai guiando seu caminho. O processo de construção de sua identidade é então, algo perpassado por inúmeros fatores que vão modelando, construindo esse ser docente ao longo do tempo e que está constantemente se relacionando com o meio que se encontra inserido.

Essa "modelagem" que a docência vai tendo, é fruto de várias mãos (inclusive a própria mão do sujeito), de variadas situações e das formas como essas situações vão sendo interpretadas e significadas, revelando como a sua face é tão multifacetada, diversa, colorida, singular, única. E se o processo formativo também faz parte dessas trajetórias e

caminhos percorridos, é necessário se refletir como ele acontece, como encara os sujeitos que por ele passam, que marcas pretende deixar. Já que o professor é esse ser repleto de vida, história e subjetividade, os processos formativos não podem ser formação, colocar em uma forma como se existisse o modelo, o perfil correto e ideal, mas transformação, onde aquilo com que entro em contato tem potencial para me transformar, tocar, buscando ressignificações em minha identidade.

Nesse movimento que os professores entrevistados tiveram de entrarem dentro de si e trazerem à margem suas histórias de vida, não como meras recordações, mas com o objetivo de dar um sentido para aquilo que foi vivido, entendemos que fazer memória do vivido não é apenas rememorar, mas buscar enxergar o passado com um novo olhar de reconstrução. Dessa forma, tais acontecimentos são narrados não simplesmente da forma como aconteceram, mas da maneira pela qual eles foram experimentados e construídos, o que implica que será algo reinterpretado, ressignificado no momento é que é trago à tona. Isso se explica pelo fato de que o sentido de tais acontecimentos relatados, não estão no status de serem relatos historiográficos, mas, precisamente nos significados descobertos através da autorreflexão das situações vividas.

Através desse olhar que contempla e abarca a subjetividade do ser docente, que lhe consegue ver inserido em sua própria história, se torna perceptível que o território que permeia a professoralidade deve abarcar toda integralidade do profissional da docência, tudo aquilo que o constitui enquanto sujeito, humano e trabalhador. Não trazer à tona essa visão é dicotomizar à docência, privilegiando apenas os aspectos profissionais/intelectuais, onde o professor tem sua identidade restrita ao campo de trabalho, tem sua vida reduzida á algo fora da escola. Esperamos então que esse trabalho consiga dar uma contribuição a partir das vozes aqui mostradas, vozes repletas de memória e afetos, nos mostrando a importância dos trajetos e caminhos percorridos, a forma como foram trilhados, e os significados dados a eles para a escolha da docência como profissão para a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: Reunião Anual da Anped, 29., 2006, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2006. p.1-17.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 516 p.

BENISTE, J.. **Dicionário yorubá/português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

BOSI, E.. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Edusp, 1987.

BOSI, E.. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003

CARREÑO, L. S. M.; et al. **A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA – RELATOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**. *In:* MOSTRA DE PRODUÇÃO UNIVERSITÁRIA, 9, Rio Grande, RS, 2010. Disponível em: https://propesp.furg.br/anaismpu/cd2010/pos/522.pdf. Acesso em: 4 nov. 2022.

EVARISTO, C.. **Histórias de leves enganos e parecenças.** Rio de Janeiro: Malê, 2016

FAVRET-SAADA, J.. **Les mots, la mort, les sorts.** Paris, Ed. Gallimard, 1997

FERRAROTI, F.. **Histoire et Histoires de Vie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDIM, J. R., et al. O PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EM PESQUISA: UMA NOVA ABORDAGEM. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, Rio Grande do Sul, RS; 49(4): 372-4, 2003.

GONÇALVES, J. A. M.. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 141-169.

ISAIA. S.. **O professor do Ensino Superior:** no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

JOSSO, M. C.. **Experiência de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LARROSA, J. B.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, pp. 20-28, 2002. Acesso em: 28 nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MARQUES, M. O.. **A formação do profissional da educação.** 5ª Ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, M. L. M.; et al.. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 12 (2), São João del Rei, maio-agosto de 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

SACKS, O.. **Quando as lembranças nos pregam peças**. Ilustríssima. Folha de S. Paulo, 2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/05/1284622-quando-as-lembrancas-nos-pregam-pecas.shtml. Acesso em: 12 dez. 2022

SILVA, A. P.; et al.. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, Vol. I, n.º 1, p. 25-35, 2007.

VAZ FILHO, C. R.. **A escolha pela docência como profissão e as dimensões da carreira do professor universitário**: um estudo com professores de uma Universidade Federal no interior de Minas Gerais. 2019. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CAPÍTULO 10

A RUPTURA DO VÉU: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DO LETRAMENTO RACIAL

Data de aceite: 01/09/2023

José Eduardo da Silva Braga
Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário do Vale do Jaguaribe/ UniJaguaribe; Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Mestrando pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino MAIE/UECE.

Tatiany dos Santos Lima
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE; Mestranda peloMestrado Intercampi em Educação e Ensino MAIE/ UECE;

Elisângela Maria de Oliveira Santiago
Graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central FECLESC/UECE; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Gestão Escolar; Mestranda pelo Mestrado Intercampi em Educação e Ensino MAIE/UECE;

Edjanete Maia Rodrigues
Graduada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Reengenharia de Projetos Educacionais-Gestão Ambiental; Mestranda peloMestrado Intercampi em Educação e Ensino MAIE/UECE.

Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará UECE; Especialista em Educação Popular (EJA) pela Universidade Federal do Ceará UFC; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC; Professora associada da Universidade Estadual do Ceará UECE, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE);

1 I INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos uma reflexão sobre os traquejos e as manifestações antirracistas diante da questão racial no Brasil. Nessa perspectiva, nos parece imprescindível discorrer a categoria de *letramento racial* como uma caminhada a ser trilhada e uma prática pertinente na ruptura do véu, da necessidade de pessoas pretas se reconhecerem pretas e a importância do acesso e o entendimento de pessoas não

pretas acerca dessa categoria.

Diante de nossas leituras e investigações desse objeto de estudo por parte de um dos autores, o letramento racial tem se tornado uma enunciação empregada na contemporaneidade em discussões no Brasil, ressaltando categorias como o racismo e a branquitude tão recentemente. A categoria *letramento racial* é considerada jovem nos debates, tanto em uma educação em sentido lato, como em sentido estrito. A problemática deste artigo é o interesse de abordar e discutir a igualdade de direitos humanos, buscando pautar as questões raciais e o conhecimento da identidade negra.

Para entendermos a importância desse processo do rasgar do véu que reverbera na vida das pessoas negras, temos como objetivo geral refletir sobre os desdobramentos do letramento racial. E para discorrermos o presente trabalho definimos como objetivos específicos: compreender as categorias de letramento e pragmáticas culturais, refletir sobre a lei 10.639/2003 e discutir o papel da identidade no letramento racial.

Nessa perspectiva, como base teórica, nos apoiamos em Soares (2003) para percorremos a categoria *letramento* e entrelaçamos a mesma com as *pragmáticas culturais* apontadas pelos estudos de Alencar (2021). Para refletirmos sobre a Lei 10.639/2003 temos como apoio os estudos de Silva (2005), Araújo e Braga (2019), além de Silva e Giordano (2023) e Apple (2016) nos orientando sobre os estudos de currículo nas escolas. Também nos sustentamos nos estudos de Almeida (2018) sobre racismo estrutural e Njeri (2020) para compreendermos como se dá o rasgar do véu que a autora chama de afrosurto; apresentamos Munanga (2003) e Gomes (2002) em um importante debate sobre identidade negra e Braga e Costa (2022) que investigam os impactos do racismo estrutural.

Associamos o letramento racial crítico a uma parcela de pessoas que se utiliza de sua conjuntura de propriedade da branquitude como uma trajetória fundamental de uma aprovação delicada, complexa e ascendente da segregação do racismo e, por consequência, para formação e estruturação dos padrões antirracistas.

2. ENTRELAÇANDO OS TEXTOS A PARTIR DA CONJUNTURA

Nesta seção é abordada uma reflexão sobre o que é letramento e as pragmáticas culturais entrelaçando com a categoria em discussão, visto que achamos necessário apontar alguns aspectos para compreensão da categoria *letramento racial*. Posteriormente, será debatida a categoria acima citada junto com *identidade negra*, sendo necessário para um melhor entendimento.

2.1 ENTRETECENDO LETRAMENTO E PRAGMÁTICAS CULTURAIS

É diligente que surgiu entre várias sociedades uma carência do reconhecimento e nomenclatura do que se dá às práticas sociais no universo de ler e escrever, não somente o codificar e decodificar signos, mas a consciência desses signos em significados. É nessa

perspectiva que vai surgindo o letramento: entender a si, suas vivências e o outro, é uma tarefa difícil e processual. Quando pensamos em "língua" ligamos à técnica e, ao refletirmos sobre "linguagem", a vemos como sendo o realce dos usos culturais, suas práticas sociais nas diversas formas.

O letramento, segundo Soares (2003), é ir além do apenas saber ler e escrever, é cultivar e exercer as práticas sociais. As particularidades do letramento são: mergulhar na cultura escrita, defendendo as oportunidades de experimentar uma diversidade de situações com leitura e escrita dando ênfase às práticas sociais. Ser letrado é conviver constantemente de forma significativa com a cultura letrada. Para isso, é necessário o contato com uma diversidade de gêneros textuais, pois os mesmos, sem ter um significado para o ser social, ficarão apenas como signos que serão lidos sem interpretação alguma. Neste sentido, podemos entrelaçar com as reflexões de Alencar:

> "Há um tecido próprio em cada forma de vida que funciona como um roteiro social oculto, uma gramática cultural. Tal gramática diz respeito ao modo como o cotidiano permite a inscrição do que pode ser dito e do que pode ser mostrado, ligando vidas humanas e não humanas, em uma teia de relações que nos fazem constituir sentidos." (ALENCAR, 2021, p. 5).

Portanto, as pragmáticas culturais têm essa ligação com o letramento. Enquanto o letramento defende que a escrita é a representação da linguagem entrelaçada na longa história social, na pragmática cultural, a linguagem nasce do dia a dia, como o pulsar de criação, como um ato de resistência. Ambas seguem a mesma linhagem de como a linguagem e as relações sociais são ligadas pelo encontro. E é nessa prática de tornar os signos em significados para si e para o outro, que as pragmáticas culturais vão se entrelaçando com a essência da sociedade. As proposições de letramento e pragmática cultural foram tomadas para pensarmos que o ser social necessita de se conhecer e conhecer o outro nas suas formas de vivências.Quem é esse sujeito? E o outro? Quais marcas eles carregam? Assim, devemos levar em consideração o que nos ensina Alencar:

> "Nessa perspectiva, o sofrimento deve ser compreendido a partir de uma partilha de sentidos, uma vez que a dor, a violência, o sofrimento só podem ser entendidos ao se considerar a experiência coletiva que se expressa a partir de uma gramática, uma gramática cultural." (ALENCAR, 2021, p.18).

Nessa linha de pensamento, o racismo, a dor, a violência, o sofrimento do outro que repercutem dentro de uma sociedade carregada de preconceito, na qual pessoas pretas são atingidas cruelmente ou até mesmo 'naturalmente', esse sofrer considerado por Alencar (2021) deve ser considerado como um modelo de sofrimento social, que deve ser debatido e refletido pela sociedade, pelas pessoas pretas e não pretas. É necessário, portanto, entender a realidade desse sofrimento social e compreender até que ponto nos encontramos nisso e quais ações devem ser tomadas para mudar tal situação.

Assim, podemos ressaltar que, no contexto social, há uma tentativa de lutas na

compreensão desse sofrimento social, porém é algo bem recente e superficial. Por isso, se faz necessário o estudo das práticas culturais, o entendimento da linguagem para o atuar e o incorporar, para a reflexão de como se dá esse letramento racial. Compreendemosque esse entendimento deve ser não só para os sujeitos negros, mas também para os sujeitos não pretos, pois nesse caminhar a experiência coletiva é primordial para o aprofundamento do sofrimento social e suas particularidades.

Achamos importante falarmos primeiramente sobre essas categorias *letramento e pragmática cultural* para seguirmos na próxima seção com o intuito de percorrer na discussão, agora das categorias *letramento racial* e *identidade negra*.

3. UMA (DES)CONSTRUÇÃO EM ANDAMENTO: A LEI 10.639/2003

Após grandes lutas e reivindicações por parte do Movimento Negro Brasileiro(MNB), o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em janeiro de 2003, a lei Nº **10.639**, que torna obrigatório no currículo escolar das redes públicas e privadas, o estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, visto que, até aquela ocasião, esse currículo executava direta ou indiretamente os interesses da classe dominante (TOMAZ TADEU, 2005), desprivilegiando as ditas minorias deste país, tais como a população negra.

Já se passaram 20 anos da sanção da lei em questão e percebemos que pouca coisa mudou nos currículos das escolas brasileiras. Ao tomarmos esse viés, constatamos que a referida temática não foi incluída verdadeiramente na grade curricular, visto que a maioria das escolas falam superficialmente sobre o assunto, apenas quando algum conteúdo requer a abordagem da questão, como por exemplo, o dia da Consciência Negra; porém, sem enfatizar de forma crítica a história do povo africano e sua inserção em nosso país.

É de fundamental importância que toda a comunidade escolar participe do processo de repensar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Para isso, a escola deve levar em consideração esse quesito desde a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), fazendo os sujeitos pensantes da escola sopesar os conteúdos que serão trabalhados durante todo o ano para salvaguardar a aplicação na forma da lei e não somente em uma data específica. Faz-se mister que o PPP da escola seja a arma propulsora que promova um efetivo processo educativo, cujo caminho siga para a democracia e para a igualdade entre todos (SILVA e GIORDANO, 2023).

> Não é à toa que enfatizamos a importância de o Projeto Político-Pedagógico existir como canal legítimo de umagestãodemocrática. Podepareceróbvio,masreforçaraideiadaparticipaçãodetodosossujeitos envolvidos no processo educativo é tão necessário quanto defender e lutar por nossos direitos fundamentais.ÉatravésdoProjetoPolítico-Pedagógicoqueai dentidadedaescolaserápautadae repensada quantas vezes for preciso e que os direitos humanos possam ser inseridos de forma transversal no cotidiano

> dos alunos, engrandecendo as relações sociais e enaltecendo a diversidade humana. (SILVA e GIORDANO, 2023, p.26)

Outro ponto relevante que chama bastante atenção é o fato das universidades, em sua maioria, não apresentarem na grade curricular dos cursos de licenciatura, disciplinas que abordem sobre a História e a Cultura Afro. Dessa forma, a maioria dos docentes desconhecem a história do povo africano, impossibilitando assim, que as crianças e os jovens do Ensino Fundamental e Médio apreendam sobre a verdadeira barbárie que foi a escravidão e suas consequências.

É necessário desenhar de várias formas fatos que, mesmo quando vistos, não são percebidos em sua magnitude. Por exemplo, quando os colonizadores portugueses retiraram covardemente os africanos das suas terras, os colocaram em navios negreiros e os trouxeram para o Brasil para serem escravos, julgando-se superiores, mesmo diante desse ato desumano.

Esse sentimento de superioridade originou as raízes do racismo como o conhecemos hoje, bem destacado pelos autores Araújo e Braga (2019):

> "O racismo nascido no período colonial foi repassado de geração a geração, criando raízes tão profundas em nossa sociedade que até hoje, em pleno século XXI, não conseguimos extingui-lo. Ele cristalizou em nosso meio inverdades sobre o negro e sobre a cultura africana.Uma das piores, se não a pior, é considerarem o negro como "raça inferior", pois é biologicamente comprovado que não há duas ou mais raças humanas, mas apenas uma, que apresenta cores de pele e traços físicos diferentes" (ARAÚJO; BRAGA, 2019, p.269)

Descortinar a verdadeira história do povo africano, compreender como foi construída e que não existe superioridade entre os povos vai de encontro aos interesses da burguesia. O que nos permite afirmar que, consequentemente, os §1º e §2º do artigo 26 da referida lei[1], não são cumpridos em sua totalidade, favorecendo um projeto neoliberalista que está em vigor há tempos em nosso país: o de fazer com que os menos favorecidos se valham de poucas ou quase nenhuma informação e/ou conhecimento para construírem suas próprias constatações e pensamentos. Com isso, a maioria da população brasileira, inclusive boa parte da comunidade negra, desconhecem e/ou desconsideram as contribuições dos afrodescentes para o crescimento econômico e social do Brasil, corroborando com a concepção de Apple (2016) sobre ideologia e currículo, cujo questionamento ele deixa bem claro:

> "De quem são os significados coletados e distribuídos por meio dos currículos abertos e ocultos nas escolas". Isto é, como Marx gostava de dizer, a realidade

1 "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras."

> não caminha por aí, deixando-se identificar por um rótulo. O currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representam. Nem as visões de todos os grupos estão representadas, nem os significados de todos os grupos recebem respostas. Como então, as escolas atuam para distribuir esse capital? De quem é a realidade que "caminha" nos corredores e nas salas de aula das escolas norte-americanas? (APPLE, 2016, p.84)

Apple (2016) fala para a comunidade norte-americana, mas o mesmo questionamento pode nos servir como carapuça. Assim, oriundo dessa conjuntura, a população negra independente da sua posição social, vem sendo vítima constante de preconceito racial. Diariamente vemos nos meios de comunicação reportagens sobre casos violentos de racismo praticados por torcedores de futebol, policiais, alunos, entre outros. De acordo com Cerqueira (2021) no Atlas da Violência, desde a década de 1980, a taxa de homicídios no Brasil vem crescendo consideravelmente, principalmente entre jovens negros.

Diante dessa realidade, é necessária a união aos movimentos negros para lutar e combater esses atos racistas que, em muitos casos, nascem de "brincadeiras", nas quais os sentimentos de supremacia racial ganham naturalidade, bem como a diminuição de uma parcela social em decorrência de sua raça. Em seguida, evoluem para violência física.

Ao combater essas posturas preconceituosas, pode-se evitar, ou pelo menos diminuir, que a população negra continue sendo minoria nos índices de crescimento nos estudos, trabalho e espaços sociais. A educação é a arma principal para se vencer essa batalha, de modo que é relevante usar e dar visibilidade ao que escreveu o ex-presidente da república do Brasil Fernando Henrique Cardosono prefácio do livro "Superando o racismo na escola", em prol da construção dos diálogos antirracistas, que relata:

> "Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. [...] Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. [...] Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. [...] É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade" (CARDOSO, 2005 apud MUNANGA, 2005, p.9).

O conhecimento é a única maneira de eliminar as raízes de todos os preconceitos. Saber que a luta contra o racismo deve acontecer em todos os ambientes, principalmente nos ambientes educacionais, convoca a todos que desejam e almejam uma educação que fomente a construção de uma sociedade mais justa e igualitária . Vale ressaltar que através das práticas pedagógicas conscientes, baseadas na lei 10.639/2003, os educadores poderão desconstruir essa realidade e colaborar para a construção de uma sociedade sem preconceitos, baseada no respeito às diferenças.

4. DESCOBRIR-SE NEGRO: O PAPEL DA IDENTIDADE NO LETRAMENTO RACIAL

O caminho para a reconstrução da identidade de pessoas negras no nosso país está transversalmente ligado ao legado deixado pelo sistema imperialista e (neo)colonialista. O racismo que estrutura a sociedade brasileira também resulta no processo de apagamento da identidade preta, exigindo assim uma reconexão ancestral, como um rasgar de véu. Njeri (2020) elucida que existe um momento de tomada de consciência na vida da pessoa negra, que até esse rasgar do véu fora enganada pelo mito da humanidade branca, denominando essa ruptura de *afrosurto*.

Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural se caracteriza por um sistema de opressão, em que os resultados vão além das instituições e operam no invisível. Esse mesmo sistema que impede pessoas negras a terem acesso a determinados espaços (sobretudo, os de poder e tomada de decisão), reduzindo o negro ao lugar de subserviência e servidão, também proporciona privilégios conscientes ou não para pessoas brancas. Essa é uma das diversas formas de materialização do racismo que exige estudo e atenção, pois serve de base para a manutenção desse mecanismo que oprime e mata pessoas pretas diariamente.

O racismo estrutural pavimenta essa construção social e histórica que impede que pessoas negras se reconheçam negras e, consequentemente, se afirmem negras. Esse problema se enrijece ao ultrapassar aspectos da estética negra e chegar nas esferas culturais e estruturais da nossa sociedade. Em estudo recente, descobrimos os impactos do racismo estrutural na vida dos adolescentes de uma escola da zona rural de Tabuleiro do Norte — Ceará (BRAGA, COSTA. 2022) e entre eles o total desconhecimento de si. Durante as entrevistas era comum ver alunos com traços negróides, pele escura, cabelo crespo, questionando-se qual a cor delas, se elas eram negras ou não.

Gomes (2002) tece uma excelente discussão ao afirmar que esse processo de construção da identidade da pessoa negra pode se dar ao longo de sua vida, principalmente ao se deparar com as teorias sobre relações étnico-raciais, que em muitos casos são desenvolvidas nos ambientes escolar e acadêmico. Muito embora as discussões sobre esse tema sejam muito incipientes nos espaços educacionais, é lá que a maioria das pessoas pretas tem contato com literaturas afrodiaspóricas e epistemologias pretas.

Aqui vale uma ressalva: afirmar-se negro não representa apenas uma constatação de traços do rosto, cor da pele, curvatura do cabelo. Afirmar-se negro, sobretudo na conjuntura abertamente fascista e racista que temos vivido nos últimos anos, é um ato político, que demanda muita coragem e autoconhecimento. Conhecer a si mesmo, a sua ancestralidade, proporciona compreensão sobre uma luta que, a partir do afrosurto, deixa de ser individual e passa a ser coletiva.

> Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu

> o ideal de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnosemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência (MUNANGA, 2004, p. 52)

A partir disso, entendemos que a ausência desse autoconhecimento sobre sua própria identidade racial faz com que frequentemente pessoas negras passem por situação de racismo e não consigam identificar como tal. Quantos de nós já passamos por alguma situação na infância ou adolescência (e até mesmo na juventude) onde fomos preteridos, expulsos, evitados ou até agredidos devido à cor? Nesse sentido, muitos dos nossos conheceram primeiro o amargo da dor causada pelo racismo, para só depois ter contato com a literatura e conseguir nomear aquelas situações.

O letramento racial precisa acontecer, inclusive, através dos materiais didático-pedagógicos, que ainda hoje estão ilustrados com marcadores do racismo estrutural que se materializam com a falta de narrativas positivas sobre os povos negros, apresentando uma perspectiva histórica de preto escravizado. Um apagamento que além de tudo reduz a participação dos povos negros na história do mundo ao período onde foram escravizados (BRASIL, 2005).

> Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Quando trazemos o debate para dentro da escola é imprescindível discutir e problematizar expressões e conceitos. Para Gomes (2002), essa é uma poderosa ferramenta de, não apenas identificar o racismo que reverbera nas instituições de ensino, como também uma maneira de combater diretamente essas práticas. É preciso dar nome para combater, e ao contrário do que muitas vezes é propagado pelo senso comum, não é só parar de falar de racismo para ele deixar de existir, é falando, que se combate. É ouvindo as vítimas desse sistema de opressão que construímos um amanhã (com pressa de agora) menos racista.

> Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu tempo semântico e uma dimensão temporal e espacial. [...] O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco, mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra, etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político e ideológico e não biológico (MUNANGA, 2003, p. 22).

Pensar o letramento racial também é uma responsabilidade de pessoas não-pretas. É imprescindível a racialização, sobretudo de pessoas brancas. Isso porque a partir dos privilégios construídos historicamente, consciente ou inconscientemente, pessoas brancas acabam se furtando de conhecer, discutir e combater racismo nos diversos espaços de poder nos quais elas são maioria. A partir dessa constatação, de um arcabouço social que garante privilégios a um grupo em detrimento de outro, se justifica a necessidade do letramento racial.

CONCLUSÃO

O estudo do letramento racial ainda é um tema relativamente novo e complexo em nossa sociedade. Ouvimos falar em letramento, mas a associação do termo letramento ao vocábulo racial apresenta-se recente e produz reflexões que ainda reverberam em nossas mentes a cada estudo feito. No entanto, a complexidade da situação não permite que fiquemos avessos e/ou alheios à problemática, ao contrário disso, é necessário nos entregarmos analiticamente e rasgar o véu que encobre toda a conjuntura do reconhecer-se negro em nosso país.

O conhecimento de si, de sua história e de suas práticas é crucial para compreender a pragmática cultural que envolve a comunidade, visto que possibilitará a leitura do mundo que o cerca e o entendimento das condições que se apresentam para saber se colocar diante de situações como racismo e preconceito de qualquer forma. Compreendemos que essa visão deve ser compartilhada, não somente por pessoas pretas, mas também por pessoas de todas as raças e etnias, pois a partir da vivência do outro, podemos captar e assimilar sentimentos e aprendizados.

Diante desse cenário, a escola tem papel fundamental na colaboração do crescimento do reconhecimento da identidade negra. É necessário que os alunos olhem para si e se vejam negros, identificando em seus traços físicos a história e as contribuições de seu povo para a transformação da nossa sociedade de hoje. Não é possível que, em pleno século XXI, brasileiros tenham vergonha de se autodeclararem pretos e não conheçam o que o seu povo originário fez e faz por nosso país. Almeida (2018) reforça isso com a afirmação de que é necessário que tenhamos representatividade negra em todos os espaços para que se construa a convicção de que o povo negro deve estar em qualquer lugar que queira estar. Trabalhar tais questões é de fundamental importância para a construção de um povo que se reconheça como tal qual o é.

Os caminhos têm sido traçados, mas é imperativo que a trilha desenhada seja percorrida. Como exemplo, a implementação da lei nº 10.639/2003 se torna imprescindível e urgente, pois após 20 anos não podemos pensar que quase nenhuma (ou nenhuma) escola tenha se apropriado dos trâmites legais para sua efetivação no chão escolar, bem como nos campus e nos currículos das universidades. Os professores precisam conhecer a legislação e traçar meios dentro dos currículos de como aplicá-la durante todo o ano letivo e não somente numa data específica, como o Dia da Consciência Negra.

Neste artigo, buscamos dar mais um passo na reflexão de como as práticas culturais contribuem para o letramento racial da população, cujo avanço é necessário para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Somente através de uma educação mais emancipatória, com um currículo que atenda às necessidades do corpo social, podemos atenuar as desigualdades e as práticas discriminatórias e de racismo que circundam nossos espaços. A educação antirracista é um caminho necessário e sem volta e o instrumento com o qual passaremos por ele é o letramento racial.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **O amor de todo mundo, palavras-sementes para mudar o mundo: gramáticas de resistência e práticas terapêuticas de uso social da linguagem por coletivos culturais da periferia em tempos de crise sanitária**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 37, p. 202156109-20215 6109, 2021.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Artmed Editora, 2016.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA,Aline Cristina Clemente. **A escola detodas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 2, p. 263 -291, 2019. Disponível em: http://ufopa.edu.br/portalde periodicos/index.php/revistaexitus/article/view/863/444 Acesso em: 18 de outubro de 2021. http://www.planalto.gov.br › leis › 2003 › l10.639.htm.

BRAGA, José Eduardo da Silva; COSTA, Poliana Emanuela da. **O Racismo estrutural e seus impactos na vida escolar dos alunos do ensino fundamental II da Escola Pedro Moreira de Souza, na cidade de Tabuleiro do Norte - CE**. In Reflexões sobre teoria, metodologia e práticas de ensino. Fortaleza: Editora do Instituto Federal do Ceará (EDIFCE), 2022. p. 63 - 75.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CERQUEIRA, Daniel **Atlas da Violência.** 2021 / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atl asdaviolencia2021 Acesso em 18 outubro de 2021.

GOMES, Lino Nilma. **Educação e identidade negra.** Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB, Número 5. Niterói: EDUFF, 2003.

____________________. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Entrevista realizada com Kabengele Munanga por Estudos Avançados 18 (50), 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

________________(org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

____________________. **Superando o racismo na escola. "Prefácio"** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.09.

SILVA, Camila Vieira Genkawa; GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. **Projeto Político Pedagógico: uma discussão acerca dos direitos humanos e das relações étnico-raciais**. Ensaios Pedagógicos, v. 7, n. 1, p. 19-28, 2023. Disponível em: https://www.ensaiospedagogic os.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/291/30 2 Acesso em: 16/01/2023.

NJERI, Aza. **Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra**. In.: Ítaca. Especial Filosofia Africana. n.º 36. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020. p. 164-226.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magna. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

PROCESSOS FORMATIVOS

CAMPO DIGITAL: LUTA DOS TERRITÓRIOS CAMPONESES PELO ACESSO A INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO PAULO FREIRE

Data de aceite: 01/09/2023

Messias Gomes de Sousa
Pós-graduando no Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

Dávilla Cristina Vieira de Sousa
Especialista em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (UNIQ – Ceará).

Francisco Nasciso Faustino Guedes
Especialista em Biologia - Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Paulo Ricardo Alves dos Santos
Doutor em Engenharia Agrícola - Universidade Federal do Ceará (UFC).

Francisca Simone Ramos de Brito
Pós-graduanda no Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado trata da análise de uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire que, situada no Assentamento Salão no município de Mombaça-CE, faz parte do coletivo de dez escolas de ensino médio do campo construídas através da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com o Governo do Estado do Ceará nos territórios de Reforma Agrária localizados em várias regiões do Estado.

A experiência analisada faz parte da ação do Laboratório Educacional de Informática (LEI) intitulada “Campo Digital”, desenvolvida pelos profissionais lotados no referido laboratório e da parte diversificada do currículo das Escolas do Campo do Ceará, especificamente o componente de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas que, em parceria com a Câmara Municipal de Mombaça e a Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Salão, vem envolvendo diversas instituições públicas em torno da garantia do acesso ao conhecimento tecnológico pela população camponesa da região, historicamente excluída dos avanços na tecnologia, que no campo ainda se limita ao uso do aparelho celular.

Vale ressaltar a importância do domínio da tecnologia para a melhoria dos processos produtivos no campo, com o registro de custos de produção,

por exemplo, nas planilhas dos programas específicos para tal fim, bem como o acesso à instrumentais de pesquisa que possibilitem realizar um mapeamento da área a ser cultivada, análise preliminar do solo e registros de precipitações de chuvas tão importantes para os(as) camponeses(as).

Assim, a pesquisa objetiva analisar e apresentar as ações pedagógicas desenvolvidas pela Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire, voltadas para o acesso à tecnologia da população dos territórios de reforma agrária abrangidos pela instituição educacional e quais os impactos no processo formativo do trabalho que vem sendo desenvolvido a partir do empenho da gestão, de educadores (as), educandos (as), comunidade e instituições parceiras responsáveis pela popularização da ciência e da tecnologia na região.

O artigo se inicia com a contextualização do território de reforma agrária no qual foi construída a Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire, trazendo elementos importantes para a compreensão de onde estamos falando, qual a história deste lugar, suas lutas e conquistas para a re(existência) das famílias que ali residem e constroem sua própria cultura. Além disso, analisamos sua organização, bem como a estrutura física e as comunidades que fazem parte do território de onde advém os educandos da escola.

Em seguida, ressaltamos as políticas públicas desenvolvidas pelas organizações e as próprias famílias do território ao reivindicarem o direito à educação pública e de qualidade, através da apresentação das instituições educacionais presentes no território e o trabalho realizado ao longo dos últimos anos após a conquista do Assentamento para que as famílias tivessem acesso à educação.

No terceiro momento, apresentaremos a ação “Campo Digital: acesso dos territórios de reforma agrária à instrumentos tecnológicos”, desenvolvida pela Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire, instituição educacional conquistada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tida como referência na região, que vem formando jovens e adultos desde o ano de 2018.

Assim analisamos as ações da disciplina de matemática, que através da utilização de jogos virtuais adaptados ao conteúdo das disciplinas, proporcionou uma maior participação dos educandos durante as aulas, bem como as ações das disciplinas de língua portuguesa e redação que buscam através da pesquisa sobre a história de movimentos literários, construir gêneros textuais no computador, desenvolvendo além da compreensão de texto, a habilidade de uso das novas tecnologias.

Apresentamos ainda a experiência do componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), presente na parte diversificada do currículo das Escolas de Ensino Médio do Ceará, ao instigar os educandos a conhecer a área do Campo Experimental da escola, um laboratório ao ar livre de produção, criação e pesquisa, que através do uso do computador, da internet e de conceitos sobre sensores e robótica, proporciona aos jovens educandos um ambiente de aprendizados voltados para a região do semiárido.

Por fim, foi destacada a importância dos Cursos de Informática Básica, que, como parte da ação descrita no decorrer do texto, vem formando também os diversos sujeitos que compõem o território, desde egressos da escola à adultos que desenvolvem diversas atividades profissionais nas comunidades, estabelecendo um importante vínculo entre escola e comunidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO NO ENTORNO DA ESCOLA

A Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire está situada no Assentamento Salão, território oriundo de um processo de reforma agrária que se iniciou em meados da década de 1990, possui uma área total de 3.251,9827 hectares (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019) e faz parte das mais de 200 áreas de reforma agrária conquistadas e organizadas pelo MST distribuídas entre as regiões do estado do Ceará com área de preservação permanente e infraestruturas individuais e coletivas.

> O assentamento de reforma agrária é um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo Incra em um imóvel rural. Cada uma dessas unidades, chamada de parcelas ou lotes, é destinada a uma família de agricultor ou trabalhador rural sem condições econômicas de adquirir um imóvel rural. O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. As habitações podem ser construídas em cada lote ou em área coletiva com instalação de uma agrovila. O assentamento tem também áreas de uso comunitária e para construção de estruturas coletivas, como igrejas, centros comunitários, agroindústrias, escolas, unidades de saúde e áreas esportivas. Toda área de reforma agrária tem ainda locais de preservação ambiental, como reserva legal e área de proteção permanente. (INCRA, 2020).

O Assentamento Salão é constituído por 102 famílias, das quais 86 são assentadas, ou seja, possuem o direito de uso da terra com cadastro no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e 16 agregadas que geralmente são familiares dos assentados, mas que ainda não possuem o direito à terra.

O termo "agregado" é utilizado nos assentamentos da região para caracterizar os adultos que constituíram família ou não e que residem em casas construídas no lote, área ou parcela de uma família assentada, além das pessoas que constituem uma família e que residem junto com uma família assentada.

Além disso, o referido assentamento está organizado em 05 Agrovilas, possui uma Coordenação Geral das Agrovilas formada por 02 representantes de cada, a Associação com a sua Diretoria e os Setores, coletivos de representantes que atuam em determinada área, a fim de desenvolver as ações de forma mais coletiva possível, através dos seus coletivos e representações organizados no MST que planejam e organizam a gestão do assentamento.

Apesar dos limites impostos pelo sistema e os diferentes níveis de consciência,

o Assentamento possui os seguintes setores: Educação, organizado por representantes dos coletivos da Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire que em articulação com os representantes da Escola de Ensino Fundamental de Salão, realizam atividades educacionais no Assentamento; Produção, organizado a partir dos representantes/gestores das infraestruturas produtivas conquistadas (Casa do Mel e Tanque de Leite) e dos coordenadores do trabalho coletivo que é realizado periodicamente; Gênero, organizado a partir do Grupo de Mulheres; Juventude, organizado a partir dos jovens que estudam na Escola do Campo e que residem no Assentamento; Comunicação, organizado a partir da Rádio Comunitária construída pelo MST na comunidade, com uma associação constituída e um coletivo de coordenadores e comunicadores populares organizados em torno da gestão e organização geral do Assentamento.

O Coletivo de representantes do Assentamento tem como função discutir as questões políticas, organizativas, sociais, culturais, ambientais, educacionais e de moradia das 102 famílias assentadas e agregadas que vivem nas Agrovilas.

A estrutura física do Assentamento conta com mais de 90 casas de alvenaria construídas com seus respectivos quintais produtivos, cisternas individuais e caixas d'água coletivas para o armazenamento de água potável para o consumo humano, 06 açudes para o reservatório de água para o consumo doméstico, 01 casa sede onde são realizadas as reuniões dos membros da associação mensalmente além de outros eventos e atividades organizativas, 01 rádio comunitária tida como o principal instrumento de atuação e organização das ações do coletivo de comunicação do Assentamento, 01 Casa de Mel para o beneficiamento do mel produzido pelas abelhas e colhido nos apiários dos agricultores apicultores do território e membros de uma Cooperativa dos assentamentos do MST na região.

Destacamos ainda a estrutura educacional existente, com a Escola de Ensino Fundamental de Salão vinculada a Prefeitura Municipal de Mombaça e a Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire vinculada ao Governo do Estado do Ceará.

O Assentamento possui no entorno várias comunidades camponesas circunvizinhas, no entanto, enfatizamos neste trabalho as comunidades a que pertencem os educandos da Escola do Campo Paulo Freire, de acordo com o levantamento realizado pela própria escola no ano de 2022: Açude Velho, Assentamento Estadual Maxixe II, Assentamento Federal Morada Nova/Salão, Assentamento Estadual Santa Rita, Bento Rodrigues, Distrito Boa Vista, Boa Vista Velha, Bom Jesus, Caiçara, Catolé, Malhada das Pedras, Distrito Manoel Correia, Pitombeira, Poço da Pedra, Roça Velha, Santa Rita 2, São Miguel, São Paulo, Alecrim, Angico, Bananeiras, Caiçara, Saquim, Tamanduá, Tanques, Trapiá, Vazantes, Volta.

A LUTA POR EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO

Na trajetória do Assentamento Salão a educação é uma das lutas permanentes das famílias, onde o MST já teve a realização de vários projetos de alfabetização de jovens e adultos.

A primeira turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi organizada no ano de 2005 através do Programa BB Educar em parceria com o Banco do Brasil, no intuito de dar sequência a formação dos agricultores, foram organizadas turmas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do primeiro segmento (1º ao 5º ano do ensino fundamental) dando continuidade com a turma no segundo segmento (6º ao 9º ano do ensino fundamental) até que nos anos seguintes a maioria dos educandos chegaram a concluir o ensino médio através de turmas vinculadas a Escola de Ensino Médio Ananias do Amaral Vieira da sede do município de Mombaça, com funcionamento na Escola de Ensino Fundamental de Salão situada no Assentamento Salão. Foram desenvolvidos ainda, através do MST, o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) em torno do ano de 2010 e um projeto do Movimento Educação de Base (MEB) em 2013 com turmas de 1º segmento (1º ao 5º ano) (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019).

No entorno da escola há 3 escolas de ensino fundamental, onde é importante ressaltar a luta pelo funcionamento da escola de ensino fundamental do Assentamento, tendo em vista as disputas travadas com o distrito vizinho que não tinha a quantidade suficiente de educandos para permanência da escola na localidade, uma vez que a maioria dos educandos eram do assentamento.

Assim, as crianças e os jovens do Assentamento e das comunidades circunvizinhas estudam nas seguintes Escolas de Ensino Fundamental:

- Escola de Ensino Fundamental de Salão, localizada no próprio Assentamento, com 115 educandos e educandas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- Escola de Ensino Fundamental Jardilina Vieira de Sousa, localizada na comunidade Santa Rita II, com 119 educandos e educandas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- Centro Educacional Rural (CERU), localizado no Distrito de Boa Vista, com 300 educandos e educandas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Já o acesso ao Ensino Médio têm sido o grande desafio, dado que quando os jovens concluíam o Ensino Fundamental, tinham que se deslocar à sede da cidade de Mombaça, a 60 quilômetros de distância (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019).

Assim, organizados no Movimento Sem Terra, as famílias do Assentamento Salão participaram a partir do ano 2000 das intensas jornadas de lutas organizadas pelo MST

pautando diversas ações dos governos federal e estadual no território recém-desapropriado para que se efetivasse a política de reforma agrária que dentre os seus objetivos têm o de garantir o acesso à terra por parte de famílias camponesas e desenvolver os territórios com políticas públicas que favoreçam a melhoria da saúde, da assistência social e de uma educação voltada para a realidade do campo, culminando com a conquista da Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire.

AÇÃO CAMPO DIGITAL: POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CAMPO

A ação analisada neste trabalho foi realizada tendo em vista o histórico de exclusão tecnológica digital pelo qual boa parte da população camponesa no Brasil está sujeita, onde segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), através da Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021, que utiliza informações do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo o ano de 2021 como referência, 75% da população camponesa não possui computador em seus domicílios contrastando com 57,9% da população urbana que não possui o equipamento tecnológico (Cetic.br, 2021).

A situação se agrava quando se trata da região nordeste, onde temos o maior índice de pessoas sem acesso ao computador (73%) e o menor índice de pessoas que possuem acesso ao computador em seus domicílios (27%).

Por outro lado, o acesso à internet está sendo cada vez mais difundido entre a população, embora os dados ainda apresentam uma disparidade entre o acesso na zona urbana que na pesquisa representa 83,2% e o acesso à internet pela população camponesa que representa 70,5% (Cetic.br, 2021).

Neste sentido, com o objetivo de fomentar o uso do computador e das tecnologias disponíveis pelos educandos e comunidade na realidade local, levando ainda em consideração as necessidades de acesso à tecnologia para o desenvolvimento do território, a gestão da Escola do Campo Paulo Freire juntamente com o coletivo de educadores desenvolveu a ação Campo Digital: acesso dos territórios de reforma agrária à instrumentos tecnológicos.

A ação iniciou com a destinação de parte da carga horária dos educadores lotados no Laboratório Educacional de Informática (LEI) para a “regência da unidade curricular de informática básica”, de acordo com o anexo único da Portaria de Nº 0773/2021 da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) que estabelece, entre outras providências, as normas para a lotação de professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano de 2022.

O Laboratório Educacional de Informática (LEI), considerado um importante ambiente pedagógico da escola, possui 21 computadores de última geração equipados com acesso à internet, lousa e projetor, possibilitando o desenvolvimento de aulas adaptadas à informática.

Desde então, foram realizados planejamentos coletivos entre os educadores do LEI juntamente com educadores e educadoras das diversas áreas do conhecimento articuladas pelo coordenador pedagógico, a fim de traçar estratégias pedagógicas onde os conteúdos da base comum curricular pudessem ser desenvolvidos utilizando tanto o espaço e equipamentos do LEI quanto os demais equipamentos tecnológicos disponibilizados pelo Governo do Estado do Ceará, como os tablets e os chips de operadoras de telefonia móvel.

Assim, destacamos algumas das aulas desenvolvidas pelos educadores no ambiente tecnológico, como a utilização do jogo virtual TuxMath (Tux, Of Math Command) pelos educadores da área de matemática, um jogo virtual de código aberto para a aprendizagem de aritmética, inicialmente criado para o sistema operacional Linux e posteriormente disponibilizado para qualquer outro sistema operacional.

Ao analisarmos a descrição da ação no plano de aula do educador de matemática, identificamos ainda o seu desdobramento em uma ação envolvendo toda a escola, onde na área de convivência realizaram uma dinâmica onde todas as turmas possuíam um tempo específico para responder as equações matemáticas apresentadas na tela do jogo, com a definição de um educando para responder as questões, com apoio dos colegas, incentivando assim, a interação e o trabalho coletivo envolvendo todos os estudantes.

Além disso, diversas disciplinas se utilizam do laboratório de informática, ao desenvolver aulas voltadas para o uso dos instrumentais tecnológicos disponíveis como a descrição presente no plano de aula da educadora de língua portuguesa e redação ao realizar uma pesquisa sobre o romantismo no Brasil, tido como um movimento literário que reuniu uma produção de textos poéticos, teatrais e romances.

Ao pesquisar sobre a história do movimento literário descrito anteriormente, os educandos analisaram os textos disponíveis na internet, em seguida, no próprio computador produziram textos inéditos, levando em consideração os gêneros literários analisados, apresentando posteriormente, no tempo cultura e lazer da escola destinado às apresentações do material produzido pelos educandos durante as aulas.

Observamos ainda o trabalho que está sendo realizado pelo componente da parte diversificada Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) específico das Escolas do Campo, que busca através do acesso ao aplicativo Google Earth mapear as áreas de cultivo do Campo Experimental da Agricultura Camponesa, uma área de 10 hectares disponível no entorno da escola para o cultivo de diversas plantas e criação de animais.

O Campo Experimental tem sido um ambiente pedagógico fundamental para o desenvolvimento de experiências produtivas que incentivam o jovem camponês a produzir

de forma racional e baseado em novas tecnologias agrícolas, associando ciência e agricultura camponesa. Ao vincular as atividades deste espaço pedagógico à realidade do jovem camponês e ao uso da tecnologia, os educadores destacam uma diferença no trabalho pedagógico em sala de aula, onde a tecnologia passa a ser um estímulo a mais no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da análise dos planos de aula, identificamos que o educador partiu o estudo das seguintes problemáticas: quais são as principais tecnologias utilizadas na agricultura? O que são coordenadas geográficas? Como a internet, sensores e a robótica são usadas no campo? Como fazer mapas e medir áreas de forma remota? Como se faz o uso dos programas: Google Earth e Filds área?

No intuito de responder tais questões, desenvolveu-se os seguintes conteúdos: a tecnologia na agricultura; eletrônica nos equipamentos agrícolas; as coordenadas Geográficas utilizadas nos Sistemas de Orientação por Satélite; internet das coisas, sensores e robótica; drones e satélites utilizados no acompanhamento da produção; geoprocessamento.

Vale ressaltar ainda as ações desenvolvidas pelos educadores lotados no LEI, que planejaram suas aulas com conteúdo voltado para plataformas de aprendizado baseado em jogos e *quizzes* como a plataforma Kahoot, além de ferramentas de design gráfico como o Canva, despertando a curiosidade e instigando os educandos a aprender através da tecnologia.

Destacamos, por fim, os Cursos de Informática Básica, ação envolvendo escola e comunidade com a realização de formações na área da informática básica ministradas pelos educadores da escola que de forma voluntária, se dedicam a formar jovens e adultos do território utilizando o LEI, além da parceria de educadores monitores vinculados à Câmara Municipal de Mombaça, instituição que certifica os educandos da comunidade matriculados nos cursos mencionados.

A ação é planejada inicialmente em conjunto com a Associação Comunitária dos Pequenos Produtores do Assentamento Salão, entre outras associações da região que agrega os camponeses, realizando o trabalho de divulgação e articulação dos educandos que compõem as 4 turmas formadas no decorrer do ano de 2022, certificando 75 educandos(as) no total.

Ao analisar as atas dos planejamentos coletivos realizados com a presença de educadores e gestão da escola, percebemos a intencionalidade da instituição escolar em responder às expectativas apresentadas no seu Projeto Político Pedagógico, que tem como um de seus objetivos centrais: contribuir com a agricultura camponesa e a reforma agrária popular “a partir da matriz tecnológica da agroecologia e das tecnologias de convivência com o semiárido, buscando superar o baixo nível tecnológico e as desigualdades sociais da população camponesa” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019, p. 31).

Assim, envoltos no dever de proporcionar um ensino que possibilite a população

camponesa criar outras possibilidades de trabalho no campo, a partir do uso das novas tecnologias adaptadas ao semiárido, os educadores da Escola do Campo Paulo Freire buscam permanentemente construir novos processos de ensino-aprendizagem, a partir da luta por reforma agrária e por uma vida digna para os trabalhadores rurais que historicamente têm sido excluídos do avanço tecnológico, principalmente das últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações realizadas, percebemos a importância da tecnologia no meio educacional, haja vista que boa parte da população tem acesso a algum tipo de aparelho tecnológico, como apresentado no decorrer do texto. No entanto, é papel da instituição escolar fomentar e direcionar o educando para o uso adequado destes instrumentos, bem como proporcionar o acesso ao uso do computador, que infelizmente ainda não é uma realidade para a maioria da população, principalmente do campo.

Diante disso, destacamos a seguinte reflexão encontrada durante a pesquisa sobre o educador Paulo Freire que sabiamente conseguiu identificar os limites da educação pública à serviço do Capital ao invisibilizar os sujeitos impossibilitando-os de ter acesso aos avanços tecnológicos da contemporaneidade:

> Paulo Freire perguntava a serviço de quem as tecnologias estão em uso, a favor de quem e contra quem. É uma pergunta importante e que deve ser respondida politicamente. Por isso a importância de pensar em propostas pedagógicas que levem em conta o mundo de possibilidades que pode ser tecido na relação entre escola, educadores e educandos, com e sem tecnologias digitais (MUNARIM, 2014, p. 92).

Assim, a Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire busca associar o uso dos diversos instrumentos pedagógicos à realidade camponesa, além de estabelecer uma importante parceria entre escola e comunidade, envolvendo ainda instituições públicas que contribuem para a formação integral dos jovens e adultos camponeses e camponesas da região.

Ressalta-se ainda os desafios encontrados no decorrer da pesquisa, como as dificuldades de acesso à internet, que ainda é limitada no campo, principalmente durante a quadra invernosa, além do não acesso no próprio domicílio ou da baixa qualidade dos instrumentos tecnológicos dos educandos, que os impossibilitam de ter acesso a todos os programas e aplicativos necessários para uma formação nas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Neste sentido, destacamos a importância das Escolas do Campo e do Movimento Sem Terra neste processo, ao reivindicar o direito à Educação do Campo bem como às novas tecnologias adaptadas à realidade, formando jovens e adultos comprometidos com o território camponês.

REFERÊNCIAS

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021**. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico**. Mombaça, CE: 2019.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Assentamentos. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos#:~:text=O%20assentamento%20de%20reforma%20agr%C3%A1ria,de%20adquirir%20um%20im%C3%B3vel%20rural. Acesso em: 05 mar. 2023.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo:** contextos, desafios e possibilidades. Florianópolis-SC, 2014. 183 p.

DIREITO A LITERATURA POPULAR NA ESCOLA A PARTIR DE CÍRCULOS DE LEITURAS COM O CORDEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Data de aceite: 01/09/2023

Francisca Lusmaia Alves Mangeth[1]

Glauber Pinheiro Lima[2]

INTRODUÇÃO

A relevância do cordel no desenvolvimento da leitura e da formação de leitores direcionada para o ensino na contemporaneidade tornou-se palco de discussão de diversas instâncias da área educacional. A Literatura proporciona uma leitura de forma crítica e reflexiva e isso pode conduzir o educando a refletir sobre a aprendizagem significativa. A problemática está relacionada a questão: como esse diálogo com o cordel pode colaborar com o desenvolvimento da leitura e literatura popular na escola.

O objetivo é analisar criticamente a importância do cordel sob a ótica do incentivo à leitura enquanto estratégia nos círculos de leitura na EJA no ensino médio. A metodologia utilizada consiste na pesquisa bibliográfica com base em livros, revistas, periódicos e artigos científicos publicados em sites acadêmicos na internet. A Literatura popular contemporânea no âmbito educacional pode ser apresentada na escola cada vez mais democrática e acolhedora, refletindo sobre a formação humanística, com ênfase na assistência e na inclusão, sob o prisma da garantia de direitos da cidadania efetiva.

A importância do cordel como gênero literário no âmbito educacional visa a reflexão sobre a leitura e formação de leitores no ensino médio de forma efetiva, no sentido de garantir a criticidade na escola, como direito que resulta na possibilidade de formação de um sujeito protagonista com potencialidades e habilidades intelectuais, morais, sociais e éticas.

Diante do exposto, justifica-se o fato de que educar a pessoa para a leitura de mundo pode torná-la consciente de sua responsabilidade social, onde é necessário oferecer ao educando conhecimentos diferentes para fomentar o processo de construção de novos saberes e a aprendizagem significativa.

A problemática está relacionada a questão: como os círculos de leitura com o cordel podem colaborar com o desenvolvimento da formação de leitores críticos na EJA no ensino médio e contribuir para o conhecimento regional da literatura popular dentro da escola.

Os objetivos são: analisar a importância do cordel sob a ótica da formação de leitores enquanto estratégia no ensino médio como instrumento de literatura popular; compreender de que forma os diálogos nos círculos de leituras podem ajudar no processo de leitura na EJA no ensino médio e contrastar elementos/gêneros pertinentes da Literatura que podem colaborar com a formação de leitores.

Busca-se uma educação instituída como direito de todos e para todos, onde os ideais e as políticas que caminham no sentido de uma sociedade mais acessível e mais justa não podem abrir mão da igualdade de oportunidades para todos, vislumbrando as diferenças com real significância e cuja visibilidade só é possível por meio de uma reflexão crítica.

Espera-se contribuir para pensar as novas possibilidades da educação como direito e possibilidades concretas de transformação. Nessa perspectiva, pensar na educação a ser concebida como direito à igualdade, de modo a evidenciar e respeitar as diferenças e limitações é pensar em alguns desafios a serem superados, tais como, diminuir as injustiças sociais; assegurar o direito às diferenças; perceber a diversidade cultural; propor ações que minimizem as violências e os distanciamentos.

CÍRCULOS DE CULTURA E LEITURA COM O GÊNERO LITERÁRIO CORDEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CULTURA POPULAR EM DIÁLOGO

A poesia de cordel é um caminho para estimular as práticas de leitura de crianças e jovens, uma vez que suas características são fortes atrativos para o letramento literário: a musicalidade das rimas, a temática geralmente voltada à cultura nordestina e o uso de metáforas abrem caminho para boas discussões sobre justiça social e sobre as lutas dos movimentos do povo.

A sala de aula permite a reunião de distintos olhares sobre o mundo. Em determinados momentos, o discurso do professor percorre pela neutralidade, mas nas entrelinhas é dotado de posicionamento histórico, político e social. Portanto, é necessário colocar em destaque alguns conceitos e conhecimentos que podem surtir grandes efeitos no ambiente escolar. Um destes refere-se à cultura popular. Arantes apresenta pontos fundamentais em relação ao conhecimento sobre a cultura popular, tais como: "A cultura se constitui de signos e símbolo; ela é convencional, arbitrária e estruturada; ela é constitutiva da ação social sendo, portanto, indissociável dela; o significado é resultante da articulação, em contextos específicos, e na ação social, de conjuntos de símbolos e signos que integram sistemas" (ARANTES, 2006, p. 50).

Nessa direção, é possível compreender que a cultura popular não se limita a

uma produção da sociedade em um período anterior ao atual, de maneira desvinculada e desorganizada. Existem diversos encadeamentos de conhecimentos situados historicamente, que constroem o que é possível conhecer atualmente como cultura popular. “[...] As práticas culturais populares, na verdade, se modificam, juntamente com o contexto social em que estão inseridas, sem que isso implique necessariamente sua extinção” (AYALA; AYALA, 2006, p. 20).

Nesta perspectiva, as manifestações artísticas da cultura popular, como a literatura de cordel, são envoltas por um conjunto de signos e símbolos, resultantes de um contexto histórico, político e social e que são produzidos atualmente, ainda que em condições distintas de épocas anteriores.

Ayala (1997) apresenta a perspectiva de que a literatura popular, ainda que conviva com outras culturas simultaneamente, não pode abrir mão do seu tempo comunitário, nesse período de encontro, trocas de experiências, como forma primordial para continuidade dessa literatura.

Dessa forma, estas práticas culturais populares precisam ser vivenciadas para que não se tornem apenas lembranças esmaecidas do povo, mas que sejam reavivadas, situadas historicamente e continuadas simultaneamente a outras culturas. A cultura popular pode ser levada para a sala com diversas abordagens, sem que perca sua essência e seu contexto social de produção. Para esta sequência serão apresentadas principalmente questões relacionadas à performance empregada na apresentação de algumas manifestações literárias da cultura popular com a literatura de cordel, além da forte presença de aspectos da oralidade nesse gênero.

A literatura de cordel, por exemplo, possui um contexto histórico fortemente relacionado com a oralidade, assim como outras manifestações artísticas como a cantoria de repente e a embolada. Essa forte relação deixa marcadas nas produções artísticas similaridades que produzem reflexo ao público leitor.

Nesta compreensão, assim Ayala se refere: A literatura de folhetos, apesar de se apresentar como cultura escrita, contém, vale lembrar mais uma vez, muitas marcas da oralidade, como a rima, a métrica (em redondilha maior, com os versos de sete sílabas), a oração (a articulação dos versos de uma estrofe que fluem como na fala), “o ritmo dos versos reforçado muitas vezes por melodias que acompanhavam a leitura cantada, as estruturas formulares, tudo isso a auxiliar a memorização e facilita a maior duração das histórias na memória do ouvinte/leitor” (AYALA, 2016, p. 24).

No final dos anos oitocentos inicia-se no nordeste brasileiro a produção dos folhetos de cordéis com Leandro Gomes de Barros. Tem-se notícia de que o mais antigo folheto do autor é datado de 1893. Havia, nesse período, uma certa resistência à publicação, tendo em vista que na época se compreendia que a poesia oral deveria ser priorizada. Contudo, se deu a impressão e a produção dos folhetos com algumas características em relação à venda, que geralmente era feita a partir da leitura oral de partes do folheto para que

despertasse interesse nas pessoas e suscitasse a sua aquisição posterior.

A respeito desse público leitor do cordel, Ayala (2010) afirma que incluía adultos, jovens e crianças, quase sempre analfabetos, mas cujo letramento ocorria pelo processo de memorização e transmissão posterior. “Talvez seja o único caso no mundo de um sistema completo nas mãos das classes trabalhadoras rurais/urbanas e proletárias - do criador, editor, tipógrafo, xilógrafo, distribuidor ao leitor/ouvinte” (AYALA, 2010, p. 11).

Dessa forma, a literatura de cordel coloca em questão diversos assuntos que retratam a vida do povo, descreve lugares importantes para a sociedade, festas típicas, características particulares de alguma figura mítica ou das histórias populares (como o lobisomem e figuras de lendas antigas) ou algum enredo importante da memória do povo. Uma fonte de conhecimentos da memória do povo que não pode deixar de ser pensada para a sala de aula.

Os círculos de Cultura de Paulo Freire e os círculos de leitura citado por Rildo Cosson são exemplos das novas metodologias e ações de leituras com esse gênero na educação de jovens e adultos fazendo parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo- fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Estas são características dos Círculos de Cultura - o diálogo, a participação, o respeito ao outro, ao trabalho em grupo, a dinâmica de um constructo contínuo.

Conforme (FREIRE, 1967) os Círculos de Cultura são espaços no qual se ensina e se aprende. Espaço em que a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdo específico, mas despertar uma nova forma de construção do conhecimento de forma coletiva, através das experiências vividas.

EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES DE LEITURAS COM O CORDEL NA EJA-MÉDIO

Antes de mencionar alguns momentos das experiências de leitura com o cordel na EJA-médio, gostaríamos de esclarecer esse termo “popular” que na nossa visão não significa apenas o que é democrático ou o que se identifica com a pobreza, com a miséria dos homens. Popular é uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando, necessariamente, ligado à questão da qualidade de vida das pessoas e, consequentemente, à mudança da função social da escola e dos sujeitos envolvidos.

Assim, em algumas ações de leituras com o cordel na EJA-médio, que abordaremos a seguir, nessas experiências de leitura, podemos perceber a dialogicidade que esse gênero promove, tanto no que diz respeito aos seus assuntos/temas em que o público se identifica muito participando, quanto nas discussões interativas das palavras sementes, visando à uma visão transformadora, decolonial e crítico em confronto com situações “tradicionais/ sistêmicas” vividas pelos educandos.

Não se trata apenas de uma busca por melhores condições de vida, trata-se de valores e sentimentos, da necessidade que eles têm de "serem ouvidos" mediante as imposições da sociedade moderna.

Assim, quando fizemos a leitura coletiva e em grupo do cordel a seca no Ceará de Leandro Gomes de Barros, cordel encontra-se completo no Apêndice B e, que aqui colocaremos um trecho, percebemos nas palavras-geradoras/sementes criadas por eles, de que as adversidades sociais vislumbrados nos cordéis geram desigualdades e violências que vão se perpetuando, mas que com o diálogo e reflexões críticas nos círculos é possível encontrarmos caminhos para uma comunidade mais justa, ou menos desigual.

Passaremos a análise da linguagem do cordel de Leandro Gomes de Barros retirado do site daABLC intitulado "A seca do Ceará" e disponível em: http://www.ablc.com.br/a-seca-do-ceara/, em que essepoematem como tema a tragédia daSecade 1915 traduzindo um tradicionalismo fatalista.

Seca as terras as folhas caem,
Morre o gado sai o povo,
O vento varre a campina,
Rebenta a seca de novo;
Cinco, seis mil emigrantes
Flagelados retirantes
Vagam mendigando o pão,
Acabam-se os animais
Ficando limpo os currais
Onde houve a criação

Não se vê uma folha verde
Em todo aquele sertão
Não há um ente d'aqueles
Que mostre satisfação
Os touros que nas fazendas
Entravam em lutas tremendas,
Hoje nem vão mais o campo
É um sítio de amarguras
Nem mais nas noites escuras
Lampeja um só pirilampo.

Ao lermos esse cordel em uma das ações dos círculos de cultura, os educandos da EJA, foram mencionando palavras sementes instigados pela temática do poema, divididos em grupos de 5 alunos, foram fazendo anotações e interagindo, onde as primeiras 7

palavras-sementes relacionadas foram de assuntos, como: fome, sofrimento, desemprego, humilhação, trabalhadores, miséria, esperança.

Essas palavras geradoras ou palavras sementes citadas pelos educandos a partir da leitura do cordel fazem parte de suas vivências, suas formas de vida que vêm à tona a partir dos diálogos em círculos, ou seja, da prática social.

Ainda baseado no Cordel "A seca do Ceará" de Leandro Gomes de Barros, a primeira palavra que eles questionam e que deu início a dialogicidade no círculo foi "esperança", por que um grupo mencionou alertando que mediante tanta fome e sofrimento, "um só pirilampo lampeja" enfatizando a ideia de esperança, afirmando que essa luz simbólica do inseto pode representar a esperança no coração do sertanejo de que logo, ao cair as primeiras gotas de chuva voltarão para a lida novamente.

O diálogo em círculos com leituras de cordéis na sala de aula propicia diferentes interpretações por parte dos educandos que sonha com dias melhores para a sociedade. Alguns dialogam com lágrimas nos olhos, como se fossem a última coisa que fossem fazer na vida, as palavras sementes vêm carregadas de dor, mas também de esperança.

Ao final do cordel os educandos também se identificam e alguns se emocionam ao chamá-los de "meus irmãos e pedindo para dar as mãos" buscando que os trabalhadores do campo e da cidade se aliem em busca das mesmas oportunidades e a lutarem por direitos e democracia.

A leitura de cordéis na EJA tem uma riqueza muito forte. Os textos falam de suas dores, de suas fomes, são alunos trabalhadores e em sua maioria, da zona rural, portanto percebe-se a importância da leitura de poesia em sala de aula, além de ser muito instigante ao diálogo, aproxima os educandos a uma rotina e gosto de leitura de outras obras literárias.

O professor propõe a leitura da narrativa, atendendo à curiosidade, provavelmente manifestada pelos alunos. Lê, fazendo pausas para que eles possam estabelecer a relação entre os enunciados verbais e as ilustrações. "Deverá também interromper a leitura sempre que achar necessário, a fim de reforçar a participação do aluno no processo comunicacional. Para tanto, poderá fazer perguntas sobre elementos/situações que julgar interessantes" (SARAIVA, 2008, p. 89).

Benjamim (2018) enfatiza que a leitura está relacionada com o sucesso, não apenas acadêmico, mas também social e econômico, pois se lhe atribui a capacidade de promover os indivíduos.

Peterle e Silva (2018) explicam que é reconhecida, igualmente, a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto; por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade.

Entretanto, Benjamim (2018) relata que a ruptura entre essas manifestações consensuais e a prática dos agentes que respondem, juntamente com a escola, pela valorização da literatura permitem identificar fatores alheios à práxis pedagógica, que interferem de modo negativo na formação do leitor.

Peterle e Silva (2018) enfatizam que além da influência dos padrões culturais de comportamento, é preciso reconhecer outro fator conjuntural que enfraquece os laços familiares e age sobre a prática da leitura.

As condições socioeconômicas da população brasileira inibem o contato familiar, já que necessidades impostas pela sobrevivência chegam a exigir dos pais dupla jornada de trabalho e solicitam a participação no orçamento doméstico até mesmo dos idosos, aqueles que traduziam uma voz do passado, apta a estabelecer o contraponto com a experiência do presente, e revelavam a riqueza da tradição oral pela recuperação de narrativas, de jogos mnemônicos, de brincos, de parlenda (SARAIVA, 2008).

Oliveira (2016) considera que a Literatura é uma disciplina que, com o seu potencial dialético e articulador, possibilita leituras de mundo que envolve as mais variadas análises que podem ou não culminar em questionamentos sobre a estrutura social, cultural, econômica e sistemas de exploração de grupos sociais sobre outros.

Os autores infra citados concordam entre si que para compreender a perspectiva da Literatura na formação de leitores, inicialmente busca-se a concepção de linguagem; num segundo momento, de memória; e logo depois, de percepção; lembrando que o quesito relacionado a autoria e divulgação devem estar intrinsecamente ligados a articulação necessária com a ideologia.

Ressalta-se que na atualidade, a leitura e a troca de experiências de leitura e de vida já não fazem parte dos encontros familiares. Até mesmo o encantamento oriundo de fábulas e de lendas, de narrativas fantásticas ou realistas, das histórias de vida, marcadas por desilusões, fracassos e sofrimentos ou mesmo por sucessos e alegrias, como também o ludismo dos jogos poéticos não mais agregam a família em torno de um círculo solidário e cedem lugar aos programas televisivos ou aos jogos eletrônicos, comprovando a afirmação de procedimentos que estimulam a individualidade e empobrecem o sujeito em sua capacidade de diálogo.

A busca por respostas que possam contribuir para o diálogo nos círculos de leitura na Educação de Jovens e Adultos – EJA, leva os amantes da Literatura popular a acreditar que o Cordel pode ser o gênero literário perfeito para aguçar a imaginação e a criatividade, além de conceder o protagonismo nesse processo. Cordel é uma forma literária genuinamente brasileira que favorece sua recepção e interação como ponte entre o escritor e leitor.

As potencialidades e infinidades de textos pertencentes ao rico universo do cordel podem ser atreladas às práticas culturais e sociais de letramento como forma de ofertar aos educandos uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, um cordel desenvolvido em um círculo de leitura pode ampliar um novo olhar para o estudo de Literatura com eficácia, traçando caminhos para o desenvolvimento do leitor literário.

Nessa direção, o papel do educador contribui por excelência com a formação do aprendiz, o qual se torna capaz de perceber com sensibilidade a produção acadêmica e científica como instrumento de deleite, superação e reflexão. Assim, o autor promove

um verdadeiro diálogo que parte de reflexões simplórias sobre os problemas sociais do cotidiano e que perpassam o ensino interdisciplinar até chegar a uma proposta plausível para a sala de aula (que pode ser aplicada como uma experiência prática).

Sob a ótica da literatura popular, observa-se que esta opção é considerada como sendo um gênero ficcional mais acessível, bem como, incentivo capaz de divertir e ensinar seus leitores ao mesmo tempo, além de inserir histórias que abordam os mais variados temas.

Estratégia de leitura entendida enquanto habilidade, destreza, técnica ou procedimento, também possibilita avançar em função de critérios de eficácia para nossa capacidade de pensamento estratégico e ação (SOLÉ, 2014).

Cosson (2021, p. 29) considera que "um circulo de leitura é uma reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática". Partindo dessa premissa, a partir dessa definição ínfima, um círculo de leitura pode admitir diversos aspectos, considerando o local, o público, determinados os interesses, os textos e muitas outras características específicas de seu funcionamento.

A prática de alfabetização deve garantir a ampliação do letramento dos aprendizes, pois existe ensino de alfabetização sem letramento, ou seja, sem privilegiar a imersão na cultura escrita. "Do ponto de vista conceitual, uma coisa é apropriar-se da notação escrita e outra que deve aprimorar-se simultaneamente a tal apropriação é a internalização das propriedades e usos dos gêneros textuais escritos". Alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente (LEAL, 2010, p. 29).

Alencar et al. (2017) explica que a apresentação e apreciação de conteúdos relacionados a problemática socioeconômica, agrária e ambiental para jovens e adultos, de forma interdisciplinar, instiga o debate de questões pertinentes a realidade e enriquece as temáticas em sala de aula, promovendo encontros e seminários.

A opção por um trabalho em que os estudantes produzem textos variados, após realizarem atividades de leitura e reflexão sobre o gênero literário Cordel pode ser feita também por alfabetizadores. Unindo preocupações relativas à temática preservação do meio ambiente e à ampliação do letramento dos estudantes, os professores podem organizar uma sequência distribuída em etapas, como por exemplo: reflexões sobre o que é cordel, com mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero; leitura de cordel, com discussão sobre as diferenças entre cordel e repente; pesquisa sobre a história do cordel; visita de um cordelista para conversar sobre a estrutura do cordel; Leitura e interpretação de cordéis coletivamente; análise de xilogravuras, com discussão sobre as finalidades da xilogravura; leitura de um cordel e produção de cordel sobre a preservação do meio ambiente e temas da atualidade (LEAL, 2010).

O que se busca é uma forma de escrita que amplia novas formas de pensamento, novos conhecimentos e possibilita formas alternativas. As funções sociais dos textos são pré-definidas mas não restritas, pois são formas de comunicação inspiradoras por escrito,

cumprindo com algumas funções da linguagem escrita (compreender e transmitir novos conteúdos): não é a aquisição do sistema de escrita em si o que desenvolve o intelecto, mas seu uso na multiplicidade de funções. A escrita afeta nossa maneira de pensar nos processos de leitura, na interpretação, na discussão e na produção dos textos. E isso sucede fundamentalmente em situações nas quais diferentes propósitos vão delimitando as escolhas das formas linguísticas concorrentes (DURANTE, 2007).

A heterogeneidade constitutiva (dialogismo) conforme Terra (2019, p. 28) diz respeito "ao fato de que um discurso sempre se manifesta em relação a outro. Considerando que na leitura ativamos conhecimentos enciclopédicos". A internet pode ser considerada uma verdadeira revolução tecnológica no sentido de facilitar cada vez mais a vida dos leitores que passaram a despender menos tempo e esforço interpretativo durante a leitura.

O cordel pode ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita, pois alguns adultos sentem muita dificuldade ao expressar seus sentimento e ponto de vista em relação ao mundo que o cerca. Charles (2013, p. 440) afirma que, "na mente do indivíduo leigo, ainda existe uma associação entre a inteligência e a capacidade de escrever. Por isso, os erros ortográficos são fonte de embaraço e ridicularização".

Nas sociedades orais, o intérprete das tradições orais era chamado de "homem-biblioteca", pois socializava o saber oralmente de forma contextualizada, numa interação viva, passada de geração a geração. Já nas sociedades escritas, os suportes do saber são os livros organizados em bibliotecas e as enciclopédias, onde produção espacial e temporal se torna mais distante do interlocutor e transforma o autor em uma fonte de autoridade. Com o avanço da modernidade, se insere as sociedades midiáticas (rádio e televisão), cujo saber chega às massas por intermédio de um processo interativo verbal bem diferente da reciprocidade interlocutiva típica das sociedades orais. Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, surge a sociedade ciberespacial (mídia eletrônica e digital), onde predomina o reencontro da comunicação viva, interativa, direta, contextualizada da oralidade, embora a situação e o contexto de produção comunicativa seja considerada bem mais complexos, devido a caráter coletivo (FREITAS, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a partir do ensino de literatura popular na educação de jovens e adultos, realizamos uma investigação através de leituras de livros, revistas, dissertações, teses e também acrescentamos nossa prática pedagógica como professores para embasar este trabalho e enriquecer a utilização do gênero cordel como prática pedagógica exitosa para o processo de ensino aprendizagem. Tanto para a formação de leitores críticos quando para a disseminação da literatura popular na escola. Estudo que envolvem alunos da EJA-médio, sujeitos historicamente situados, por trazerem para dentro da escola uma bagagem cultural rica, repleta de vivências e saberes da comunidade onde vivem e que

nos permitiram entender um pouco do universo da leitura de mundo e do diálogo com a literatura popular.

O convívio com os jovens da EJA-médio na escola, engajados em movimentos socioculturais, faz-nos escrever e vivenciar, a partir dos círculos de leitura com o cordel, acerca do ensino da literatura popular na escola e como se dá essa leitura dialogada, da qual sensibiliza-os a criticidade e que vêm dos movimentos sociais existentes na comunidade.

Assim, com a chegada ao campo de pesquisa, por meio dos nossos primeiros círculos de leitura, entendemos a prática da leitura do cordel como revalorização dessa cultura popular trazidas pelos educandos para dentro da escola, faz parte de uma forma de vida do movimento social deles, uma forma de lutar por uma educação melhor e por uma sociedade menos desigual.

A cada leitura de cordel nos círculos, realizados pelos jovens e adultos, percebíamos esse desejo de que a literatura popular a partir do cordel faz uso de uma linguagem que permite lutar pelo que eles entendem como justiça social visto que também ao realizar suas ações que são constituídas de recorrências como; performance corporal intensa de movimentos rápidos e corpos situados um de frente para o outro, referenciando o significado de embate e luta, e, discursos embebidos de denúncias sociais e rimas que narram as vivências dos sujeitos da periferia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **Nova pragmática:** modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014

ARANTES, A. A. **O que é Cultura Popular.** 14 ª Edição. São Paulo. Brasiliense, 2006.

AYALA, M.; AYALA, M. I. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2006

AYALA, M. I. N. Riqueza de pobre. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ls/article/ view/15694. Acesso em: 26 out. 2021.

AYALA, M. I. N. Do manuscrito ao folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada. **Revista Leia Escola**, v. 16, n. 2, p. 12-46, 2016. Disponível em: Acesso em 30 de set. 2021.

AYALA, M. I. N.; FREIRE, R. V. Vozes do folheto: uma prática de leitura e um caso de poética. **Revista Boitatá**, v. 5, n. 9, p. 1-23. Disponível em: Acesso em 30 de set. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução e literatura**. Tradução: João Barreto. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de Leitura na sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro, 1967.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEAL, Telma Ferraz [et al.]. **Alfabetizar letramento na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. TOMAZI, Micheline Mattedi. SODRÉ, Paulo Roberto. **Língua, literatura e ensino**. São Paulo: Blusher, 2015.

OLIVEIRA, Aroldo Magno de. **Linguagem e ensino do texto**: teoria e prática. São Paulo: Blucher, 2016.

PAIVA, Aparecida (et al.). **Literatura – saberes em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

PERISSÉ, Gabriel. **A arte de ensinar.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. SILVA, Andreia Correa Figueredo. **Letramentos e alfabetização**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

PORLOMEOS, ANDRÉA (et al.). **Literatura e subjetividade**: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio. São Paulo: Blucher, 2018.

SARAIVA, Juracy Assman (et al.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto legre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Adriana Silene. FIUZA, Marina Miranda. **Literatura infanto-juvenil**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

SER SOCIAL E TRABALHO: APONTAMENTOS PARA A APREENSÃO DA CATEGORIA DO ESPAÇO

Data de aceite: 01/09/2023

Hamilton Ribeiro de Lima Júnior
Graduado em Geografia/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Sociologia pela Universidade Estácio de Sá; Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como professor do Ensino Básico na rede pública e particular de ensino; pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (EMANCIPA/IMO).

Betania Moreira de Moraes
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Atua como professora adjunta na Universidade Estadual do Ceará, nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e nos cursos de Pedagogia e Psicologia; Professora do curso de Direito e Psicóloga Técnica do Núcleo de Prática Jurídica na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (EMANCIPA/IMO).

INTRODUÇÃO

No presente estudo, direcionamos nossos esforços para apreender a relação Ser Social-Trabalho-Espaço, a partir dos pressupostos da Geografia Crítica, notadamente de raiz marxista. Compreendemos que, embora estas categorias não estejam unidas (pela divisão moderna das ciências) em um mesmo acervo disciplinar, elas podem ser compreendidas em suas inter-relações, à luz da ontologia do ser social sistematizada por Karl Marx (1818-1883), posteriormente recuperada e desenvolvida pelo seu intérprete Gyorg Lukács (1885-1971). A tese exposta e defendida neste trabalho é a de que, ao apreendermos o ser social como criador de si mesmo pelo ato do trabalho, damos a devida historicidade à essência humana e fundamos a possibilidade de conhecer o ser social e seus complexos em sua integralidade. Sinalizamos teoricamente como a correta apreensão do ser social pode fazer avançar a investigação e o entendimento acerca do

Espaço Geográfico, à medida que o compreendemos como produto da relação ser social-natureza, guardando dependência ontológica para com o ato do trabalho.

Ao iniciarmos a exposição desta discussão acerca da relação Ser Social-Trabalho-Espaço, pretendemos com esta introdução antecipar as seguintes delimitações acerca deste artigo: Temos "Geografias", e não coube a nós, neste *paper,* uma síntese sobre as variadas correntes do pensamento geográfico ou uma exposição sobre a história da epistemologia da Geografia, tampouco caberia neste texto a discussão sobre qual seria o "objeto central" dessa ciência ou qual seria o acervo categorial mais próprio e particular dela.

Ancorados na perspectiva marxiana-lukasciana, as considerações aqui expostas resguardam em seu bojo uma reflexão ontológica do ser social e da produção do complexo espacial a partir da categoria do Trabalho. O que, certamente, não representa uma unanimidade e configura-se como um entendimento não só conflitante, mas antagônico a respeito de outras geografias e outros paradigmas teórico-metodológicos não fundamentados na perspectiva do marxismo de Lukács.

> A compreensão do espaço geográfico enquanto produto do (e condição para o) trabalho humano em uma sociedade dividida em classes sociais torna-se mais evidente na ciência geográfica a partir da década de 1950 em diante, com o movimento de renovação que trazia, em uma de suas matrizes, o pensamento crítico marxiano na compreensão das contradições do modo de produção capitalista e seus rebatimentos materiais (SOUZA *et al*., 2016, p. 289).

A produção deste texto fez-se necessária: 1. pela urgência que a crítica ao capital e ao seu sistema correspondente adquiriu nos tempos atuais de crise estrutural; 2. pela necessidade de produzir teorizações acerca do espaço mais aproximadas possíveis do real, oferecendo não só o entendimento do que é o espaço, mas de como ele é (re) produzido pelo gênero humano, procurando fazer frente às leituras equivocadas que o concebem como uma produção humana que tem seu momento predominante na subjetividade; 3. pelo fato desta relação Ser Social-Trabalho-Espaço ainda não ter sido explorada suficientemente, requerendo sempre novas produções que possam fomentar a massa crítica acerca de tal relação; 4. por acreditarmos que tal elucidação poderá promover importantes tensionamentos para a investigação e o ensino de geografia, oferecendo a esta disciplina e seus professores um maior acervo teórico-categorial capaz de possibilitar elementos de crítica radical à sociedade vigente.

A exposição desenvolve-se em 3 capítulos: Primeiro, iremos discutir, a partir de Marx e Lukács, como o ser social surge, qual a situação de dependência que ele encontra-se em relação à natureza orgânica e inorgânica, e como o ato produtivo desdobra-se como uma complexificação do ser social, desenvolvendo não só a sua capacidade de conhecer o mundo como ele é, como de intervir sobre ele; Posteriormente, discutimos em linhas gerais como a apreensão onto-histórica do homem possibilita uma compreensão mais elevada

do Espaço, superando as dicotomias entre Sociedade e Natureza, tão presentes neste campo do conhecimento. Para isso, dialogamos com importantes intérpretes do marxismo lukásciano e com reflexões feitas por geógrafos e professores da corrente crítico-marxista da Geografia; Por fim, sinalizamos como esta análise espacial, fundamentada por esta perspectiva, resguarda possibilidades de uma crítica mais radical e contundente acerca do modo como a humanidade produz e reproduz a vida, e consequentemente o próprio Espaço, podendo assim ser potência teórica para fazer crítica à sociedade de classes, mas também à fundamentação do que o homem e sua produção podem vir a ser dada outras condições de (re)produção; Por último, tecemos nossas considerações finais acerca do objeto.

O PRESSUPOSTO MARXIANO-LUKACSIANO DO TRABALHO COMO BASE DINÂMICO-ESTRUTURANTE DO SER SOCIAL

Se pudermos situar universalmente a(s) sociedade (s) existente (s) até hoje, sem cair em equívocos ou imprecisões, teremos que recorrer a duas importantes constatações: A primeira, é a de que não existe sociedade fora da História; e a segunda, a de que não existe sociedade fora do Espaço. Embora essas constatações pareçam óbvias, à primeira vista, o que não é apreendido da mesma maneira é o fato de que a sociedade só se compreende situada dentro desses limites, pela chegada do ser social à maturidade.

LUKÁCS (2018), a partir da apreensão da teoria marxiana, compreende que a qualidade da obra de Marx está vinculada ao fato de que ele funda uma ontologia do ser social. O termo "ontologia" trata daquilo que é

> [...] o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social (TONET, 2013, p.12).

A ontologia do ser social na acepção marxiana-lukasciana diferencia-se da ontologia empreendida pelo padrão de conhecimento greco-medieval, pois "[...] a abordagem de caráter ontológico pode ser feita a partir da ontologia metafísica ou de uma ontologia histórico-social" (TONET, 2013, p.14).

Anterior a Marx, a essência humana tinha suas explicações e seus fundamentos ancorados em uma "perspectiva predominantemente metafísica" (TONET, 2013, p.30), religiosa e a-histórica, o que por consequência extrapolava para a compreensão de um homem naturalmente dado. Já na ontologia marxiana, que possui seus fundamentos na própria história, contesta-se a ideia de que possuímos qualidades inatas e que nascemos graciosamente "como imagem e semelhança do divino", ou como seres naturalmente "livres, mesquinhos, egoístas e concorrenciais". A essência humana, na abordagem onto-histórica, não desce dos céus, "[...] não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua

realidade ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1888, p. 2).

Lukács (2018) constata a existência de 3 esferas do ser: a esfera inorgânica é aquela que comporta os seres que não se reproduzem - nessa esfera não há vida, e a existência dos seres não pressupõem a existência das outras esferas do ser -, sua evolução é condicionada pelas leis químicas e físicas da própria natureza; a esfera orgânica comporta a vida, é aquela dos seres que se reproduzem e precisam metabolizar a esfera inorgânica para manter-se e perpetuar-se; a esfera social, própria aos seres humanos, só existe em relação de dependência das outras esferas. O húngaro alerta que precisamos estar atentos as conexões entre estas esferas, pois “[...] sem conceber essa conexão, essa dinâmica, não se podem formular corretamente as autênticas questões ontológicas do ser social, muito menos conduzi-las a uma solução que corresponda à qualidade desse ser” (LUKÁCS, 2018, p. 8).

Não esqueçamos que nós, seres humanos, somos também seres orgânicos e carregamos as qualidades inerentes a esse tipo de ser. Precisamos, por exemplo, suprir certas necessidades ligadas à sobrevivência, tanto as que envolvem metabolizar os seres inorgânicos (exemplo: minerais, vitaminas e proteínas), como as estabelecidas com os seres orgânicos. O fato é que não existe humanidade se não existe vida, tão pouco existe vida sem uma base natural inorgânica que ofereça as condições para a sua reprodução.

> Uma tal coexistência dos três grandes tipos de ser – incluindo suas interações, assim como suas distinções essenciais - é, portanto, um fundamento tão invariável de todo ser social que nenhum conhecimento do mundo que se desdobre a partir de seu solo, nenhum autoconhecimento do ser humano, pode ser possível sem o reconhecimento de uma tal base diversificada como fato fundamental. Já que esta situação ontológica também embasa toda a práxis humana, ela deve de modo necessário constituir o ponto de partida ineliminável para cada pensamento humano que, por último – como deve ser mostrado -, dela provém para conduzi-la, modificá-la, consolidá-la, etc. (LUKÁCS, 2018, p. 9).

A importância dessa dupla compreensão acerca das diferenças entre os níveis de ser e da inter-relação ser social-natureza (orgânica ou inorgânica), deve-se à desmistificação de ideias perigosas promovidas por teorias sociais e movimentos políticos que transpuseram a legalidade da natureza para a esfera social, ou compreenderam o ser social como uma esfera apartada da natureza e do mundo objetivo[1]. O que Lukács nos diz, na esteira de Marx, é que a relação ser social-natureza, seja ela orgânica ou inorgânica, é condição eterna do nosso gênero.

---

1 A Geografia, enquanto ciência, está inicialmente ancorada neste “não entendimento”. Podemos recorrer ao exemplo da chamada Geografia tradicional de filiação positivista (MORAES, 1994), que localizava seu papel de investigação científica no “domínio da aparência dos fenômenos” (p. 39), limitando-se a ser uma ciência empírica e descritiva dos lugares, ou realizava teorizações de cunho naturalista, como é o caso das escolas do pensamento geográfico Deterministas e Possibilistas, fundadas respectivamente por Friedrich Ratzel (1844-1904) e Paul Vidal de La Blache (1845-1918), que foram usadas como teorias justificantes da exploração/domínio cultural, econômico e militar, da Europa sob outros povos e territórios. Inicialmente, assim se apresenta a Geografia, hora como conhecimento técnico-descritivo dos lugares, que instrumentalizava e dava aporte aos empreendimentos de dominação e exploração dos povos e territórios, ou como teoria justificadora da exploração e do domínio de um Estado sob outro.

É fato que, a situação de dependência para com a esfera inorgânica apresenta-se a todos os seres orgânicos, porém tal dependência encontra-se com uma fundante particularidade em relação aos seres humanos: nossa forma de extrair e de apropriar-se do que é natureza, para benefício da nossa existência.

> Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 32-33).

No começo do seu desenvolvimento, o gênero humano, assim como os outros animais, necessita da interação direta com a natureza, pois precisa extrair dela aquilo necessário à sua sobrevivência. Em determinada etapa do desenvolvimento, impulsionados pelas necessidades, nossos ancestrais hominídeos dotaram-se de uma nova capacidade, uma nova forma de mediação entre gênero e natureza, que se diferenciava da atividade dos demais animais. Este ato fundante elevou-nos a um novo patamar, em um salto ontológico: "[...] uma mudança qualitativa e estrutural do ser" (LESSA, 1997, p.20). Assim, o Homem, ser biológico, eleva-se ao patamar de ser social, pelo ato do Trabalho.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX e ENGELS, 2014, p. 211).

Esse ato nos distingue dos outros animais, pois nele existe uma teleologia e uma prévia-ideação. Pelo trabalho, os indivíduos projetam idealmente aquilo que querem "criar", quais ações, materiais, ferramentas e técnicas serão necessárias a esta criação, que por sua vez, só terá sentido à medida que, depois de realizada, tenha produzido um objeto capaz de suprir determinada necessidade.

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura, na mente, sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX e ENGELS, 2014, p. 212).

Lukács advoga que nesse ato o homem põe à prova seu conhecimento acerca do mundo, já que o resultado final do processo de objetivação pode ou não ser aquele idealizado, a depender do nível de aproximação do seu conhecimento com o que é real. Pode-se, por exemplo, produzir algo novo, algo inútil ou algo hostil à própria humanidade.

Assim, o ser social adquire substância à medida que trabalha, metabolizando conscientemente a natureza, e transformando a si mesmo, já que "[...] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades" (MARX e ENGELS, 2007, p. 33). O homem não só supre suas necessidades, mas funda novos imperativos a sua existência, alarga suas capacidades e defronta-se com novas fronteiras. Podemos recorrer a um exemplo elucidativo: a necessidade de encontrar peixes para além das margens dos rios e do mar vai requerer da humanidade a invenção das embarcações, que por sua vez vai requerer o aprimoramento de técnicas e tecnologias para a navegação. Em síntese, o homem é um ser de necessidades, mas também é "[...] um ser que dá respostas, é um ser que reage somente às alternativas que lhe são colocadas pela realidade objetiva. Mas, fazendo isso, este ser abstrai certas tendências contidas no processo espontâneo para transformá-las em perguntas e encontrar para elas uma resposta" (LUKÁCS, 2014, p.150).

No intuito de dar respostas às alternativas postas objetivamente, este incessante processo exige inclusive o desenvolvimento de outros complexos sociais necessários ao ato do trabalho. Posteriormente, com o advento do trabalho excedente, e a possibilidade de exploração de um homem sobre outro, funda-se também a sociedade de classes.

> A complexificação das relações sociais termina por dar origem a complexos sociais voltados a atender às necessidades específicas oriundas dessa evolução. O desenvolvimento das forças produtivas termina, com a Revolução Neolítica, por tornar economicamente viável a exploração do homem pelo homem. A velha sociedade primitiva é substituída pela sociedade de classes, e as contradições entre os indivíduos adquirem agora uma nova qualidade. A antiga forma de regulamentação social, com base nos costumes, na tradição, na obediência aos mais velhos, etc., já não é mais suficiente para atender às novas demandas. Surgem o Estado, o direito, a família patriarcal monogâmica [...] O caráter de complexo de complexos do ser social se explicita cada vez mais claramente à medida em que novas demandas dão origem a novos complexos sociais, os quais mantêm uma complexa relação de determinação reflexiva com a totalidade da formação social a qual pertencem [...] No interior do complexo de complexos que é a totalidade social, mais uma vez, é ao trabalho que cabe o momento predominante, pois é nele que temos o solo genético do novo que impulsiona a humanidade a patamares crescentes de sociabilidade (LESSA, 1996, p. 12-13).

A busca pelas determinações mais essenciais do ser, a partir de um ponto de vista onto-histórico, funda assim duas possibilidades teóricas com a potência de tornarem-se mediações para a prática social. A primeira possibilidade é a de compreender o homem como ele é, ou seja, enquanto fruto de si mesmo, feitor de sua própria história, compreendendo

sua essência enquanto conjunto de relações sociais bem determinadas, e não como uma essência imanente, dada, por uma força divina, ou uma qualidade naturalmente herdada. A segunda possibilidade é o vislumbre do que o gênero humano pode vir efetivamente a ser. Assim, afirmamos que:

> Ao conceber a essência humana como histórica, como historicamente determinada pela reprodução social -- e portanto, ao conceber as misérias humanas, as desumanidades produzidas pelos próprios homens como sendo de responsabilidade única da humanidade, Lukács resgata a tese marxiana de que os homens fazem a sua própria história, ainda que em circunstâncias que não escolheram. A consequência decisiva deste resgate é a recusa de toda teorização que tenda a negar a possibilidade da emancipação humana do jugo do capital a partir de uma pretensa natureza humana, de uma pretensa essência humana, dada de uma vez para sempre, e que limite o desenvolvimento da sociabilidade aos padrões individualistas e mesquinhos tipicamente burgueses. [...] é, nos dias de hoje, a fundamentação mais elaborada e melhor acabada, no plano filosófico, da possibilidade ontológica da subversão revolucionária da ordem burguesa (LESSA, 1996, p.16).

Marx, embora de enorme genialidade, não poderia ter compreendido e criticado a sociedade burguesa, nem fundado uma nova concepção de mundo e de homem, sem que a realidade que se apresentava a ele não comportasse em si os elementos fundamentais da sua própria investigação. O que isso nos diz mais uma vez sobre o caráter ontológico da relação Sujeito-Objeto na investigação de Marx e Lukács acerca da sociedade burguesa, e das tendências gerais de desenvolvimento do ser social.

> O ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto [...] neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto (TONET, 2013, p. 16).

O ser social que, à época de Marx e dos seus sucessores, já se encontrava em seu estágio maduro, agora possui a capacidade de compreender a realidade objetiva como ela é, pois ela em si mesma é produto integral das relações humanas. Logo, o Espaço enquanto produto e produtor das relações humanas, categoria componente do real, mostra-se ao ser social como elemento estruturante dele, como produto das relações socioambientais.

ENRIQUECIMENTO PARA A COMPREENSÃO DA CATEGORIA DO ESPAÇO

É a partir deste patamar de complexidade e neste nível de ser que, pela elevação da capacidade humana de transformar a si mesma e a natureza, desenvolve-se o Espaço Geográfico. Pois "[...] se não há reprodução humana sem a natureza e é pelo trabalho que o homem nessa intervém, essa é a condição central para o homem enquanto ser social e para o processo de produção do espaço geográfico" (SOUZA *et al.*, 2016, p.288).

Assim, o Espaço pode ser compreendido, segundo Nascimento (2016), como produto da relação sociedade-natureza, a fim de suprir por meio do trabalho, determinada(s) necessidade(s). O Espaço apresenta-se como um complexo social ontologicamente

dependente da atividade humana, como uma construção social "[...] ligada às transformações que ocorrem nas relações definidas pelo processo de trabalho" (SANTOS e COSTA, 2019, p.3).

Logo, ao retornarmos àquela constatação de que a sociedade não vive fora do espaço, vemos que, para objetivar na natureza aquilo que é próprio/necessário à humanidade, tivemos que adquirir a capacidade de Trabalho e, por meio dele, criamos o Espaço e a nós mesmos. Nesta relação fundante-fundado entre Trabalho-Espaço, percebemos que antes de tudo o Espaço é a cristalização do trabalho humano sob o meio, que a existência do espaço geográfico implica necessariamente a existência de um ser capaz de metabolizar a natureza conscientemente, e que as condições mais essenciais ao seu desenvolvimento e às transformações encontram-se na atividade social prática.

Vale lembrar que ao chegar em sua maturidade, ou seja, ao distanciar-se das barreiras naturais, a potência do ser social de produzir, transformar e organizar o espaço geográfico é veloz e global. Basta comparar a nossa capacidade de produção e destruição pós-revolução industrial: temos desde exemplos acerca da nossa possibilidade de produção de alimentos e bens necessários à vida, até capacidade de extrair quantidades insustentáveis de recursos naturais, ou de destruirmos boa parte da vida na terra, pelo simples intermédio da fissura ou fusão de átomos.

Esta compreensão onto-histórica da categoria do Espaço faz avançar o conhecimento Geográfico, já que "[...] o distanciamento entre a Geografia e a categoria trabalho se reflete em certa incompreensão, por parte dos geógrafos, do entendimento do sistema hegemônico e totalizante do capital, repercutindo em análises superficiais e distantes da realidade como ela é" (SOUZA *et al.*, 2016, p. 305). Atentamos que:

> Os geógrafos ainda veem com desconfiança, ou possível insegurança, a inserção da categoria trabalho em seus estudos, por vezes justificando que não se trata de uma categoria geográfica, ou que as pesquisas que a utilizam são de caráter sociológico, como se o trabalho, atividade ontológica humana, fosse de propriedade de um único campo do conhecimento. Aqui, defende-se o trabalho como categoria universal e sua análise como central para qualquer ciência social (SOUZA *et al.*, 2016, p. 288).

Devemos, contudo, ventilar a seguinte questão: nem o Ser Social e nem o Espaço são redutíveis ao Trabalho. O que aflora a partir dessa compreensão é a possibilidade de entender a categoria primordial da Geografia a partir da sua dependência ontológica com o trabalho, como produto dos homens e da sua relação com a natureza. A partir das contribuições do marxismo-lukacsiano, temos a possibilidade de elevarmos a capacidade da Geografia de ser um campo do conhecimento capaz de oferecer críticas radicais importantes à sociedade vigente e ao modo como o trabalho e o espaço estão configurados na sociabilidade capitalista.

Sendo o conhecimento uma mediação para a prática social (TONET, 2013) e o trabalho o fundador dos demais complexos sociais, a compreensão do espaço a partir

do modo como produzimos e reproduzimos os meios de efetivação da nossa existência, constitui um avanço qualitativo desta ciência e da sua capacidade de crítica social. Pois embora os fenômenos sociais, incluindo os espaciais, apresentem-se aparentemente para o indivíduo como naturalmente dados, e sejam sempre a priori apreendidos pelas experiências individuais a partir do ponto de contato com o trabalho, o espaço será compreendido não pelo crivo do sujeito e da singularidade, mas sim pela sua qualidade e substância social.

Os diferentes lugares, processos, fenômenos e práticas sociais são produtos da humanidade na busca de sua reprodução pelo ato do trabalho, sendo a sociedade capitalista a sociedade em que a Burguesia explora e apropria-se da riqueza produzida pelo trabalho do proletariado (MARX e ENGELS, 2000). Esse espaço também resguarda qualidades imanentes à luta de classes, e à subordinação do trabalho ao capital.

> Esse debate, portanto, é indispensável no sentido de superar as dicotomias ou a lógica vinculada ao Estado e o capital, que permeou (e ainda se faz bastante presente) no âmbito da Geografia, como forma fundamental de se construir uma Geografia social, pautada nos reais interesses dos sujeitos produtores da riqueza e do espaço geográfico: os trabalhadores (SOUZA *et al*., 2016, p. 306).

O espaço, em sua apreensão ontológica, não se evidencia como um fenômeno da experiência individual, com qualidades subjetivas, postas pela valoração do indivíduo singular isolado, mas aparece como realmente é, produção social, histórica e socialmente determinada, e que resguarda em suas qualidades aquilo que é próprio da sociedade de classes, correspondendo sempre como produto da produção capitalista, guardando uma função específica na produção e na reprodução social.

CONCLUSÕES

Compreendemos que dentro dos limites do capital, e da própria produção do conhecimento na sociedade de classes, a Geografia ao fundamentar-se na ontologia marxiana para compreender, expor e ensinar sobre seu objeto, têm, ao menos enquanto possibilidade, a potência de extrapolar os limites impostos pela fragmentação do conhecimento, podendo alçar explicações mais aproximadas do real, oferecendo um conhecimento acerca de determinado objeto que comporte em si a crítica à sociedade de classes vigente.

Firma-se no horizonte o verdadeiro compromisso da Geografia para além do capital: o de apreender a categoria do Espaço a um nível onto-histórico, e de critica-lo a partir dessa compreensão. Eleva-se, assim, o conhecimento geográfico a um patamar verdadeiramente revolucionário e radical; radical porque vai à raiz das questões espaciais, sempre a partir da própria humanidade; e revolucionário porque critica esta sociedade em suas determinações mais essenciais, produzindo ferramentas teóricas capazes de orientar a classe proletária

nos caminhos de fundação de uma sociedade sem classe.

Temos ciência que somente as ideias não possuem a capacidade de conduzir a humanidade à emancipação, mas compreendemos também que sem elas a força material não terá o direcionamento e a organização necessária para derrubar o que está posto, pois "[...] as armas da crítica não podem substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apodera das massas" (MARX, 2010, p.151).

REFERÊNCIAS

LESSA, Sérgio. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács**. Serviço Social e Sociedade, Ed. Cortez, São Paulo, v. 52, p. 7-23, 1996.

_____, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. 2ª Ed. Maceió – Ed.UFAL, 1997

LUKÁCS, Georg. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

_____, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. volume 14/ Georg Lukács ; [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió : Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1888. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

_____, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 33º ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.

_____, Karl. **Introdução à crítica da filosofia de Hegel**, 1843. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes feuerbach, b. bauer e stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1994.

NASCIMENTO, Ana. **Trabalho e formação do espaço urbano**. 1ª edição, Coletivo Veredas, Maceió, 2016.

SOUZA, Suzane Tosta; SANTOS, Jânio Roberto Diniz dos; ROCHA, Fátima Crislaine Batista; LEAL, Victor Andrade Silva. **A categoria do trabalho na ciência geográfica**: o contexto do pensamento crítico. Revista Pegada, Vitória da Conquista, v. 17, n. 1, p. 286-309, jul. 2016.

SANTOS, Mascuelle Silva; COSTA, Altemar Amaral. **O espaço enquanto produto do trabalho**. Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia: A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo, São Paulo, set. 2019.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica / Ivo Tonet. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

RELAÇÃO EDUCAÇÃO E CAPITAL: DISCUSSÕES INICIAIS

Data de aceite: 01/09/2023

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE), Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

Ruth Maria de Paula Gonçalves
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE.

Luciana Maria de Paula
Pedagoga e graduada em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, possui pós-graduação em Gestão, Planejamento e Gestão Escolar, em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação especial com ênfase no AEE. É professora efetiva da rede municipal de Sobral. Tem experiência na área de Educação, participou do Processo de Desenvolvimento do Documento Curricular de Português e de Matemática e do Grupo de Revisão e Colaboração do Currículo de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Sobral. Atualmente, faz parte da Coordenadoria de Ensino Fundamental I, na Secretaria de Educação de Sobral/CE.

Cícero Ricardo Barbosa de Paiva
Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA em 2013.1, e atualmente cursando Letras - Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista em Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos, a Educação passou a ocupar lugares nos discursos políticos como sendo a única forma da construção de um mundo melhor, a mesma é colocada como ferramenta responsável para acabar com as desigualdades sociais. Contudo defendemos que a Educação é umas das possibilidades que pode contribuir para o surgimento deste novo mundo.

Parafraseando com Freire acreditamos que a educação não transforma o mundo, mas sem ela tampouco o mundo muda, é nesta perspectiva que traçamos aqui em linhas breves que a educação não é a redentora como é anunciado nas

grandes mídias e nos discursos políticos. Trazemos para reflexão neste trabalho alguns questionamentos presentes no livro “A educação para além do capital” de autoria do filósofo Hungáro István Mészáros que é considerado atualmente um dos mais importantes pensadores do marxismo.

Dentre as indagações estão: Qual o papel da Educação na construção de um mundo possível? Como construir uma Educação, cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma Educação, na sociedade do capital, que realize as transformações políticas, econômicas culturais e sociais necessárias para a emancipação? Quais os impactos da lógica do capital, sobre os processos educacionais e sociais? Ao mesmo tempo em que estas perguntas nos levam a refletir sobre a função da Educação na atual sociedade, elas intitulam os itens deste artigo e são nossas questões norteadoras.

O objetivo deste estudo investigativo é refletir sobre a possibilidade da educação na superação do atual modo de produção capitalista, que tem em seu cerne a exploração do homem pelo homem.

A investigação foi efetivada mediante pesquisa bibliográfica e foi fundamentada sobre os pressupostos dos seguintes autores: Meszáros (2008), Tonet (2005), Guareshi (1986), Gadotti (1998), Saviani (2008), Cañadell (2013).

Qual o papel da educação na construção de um mundo possível?

A construção deste mundo através da Educação só será possível, acreditamos, com a superação do atual sistema capitalista. Segundo Guareshi (1986) a escola é parte integrante do Estado que busca através do seu espaço reproduzir seus interesses e suas ideologias, ou seja, a Educação recebida hoje por nossos educandos é reprodutivista, uma vez que a escola é um espaço de Poder. O autor afirma que a escola é como uma superestrutura, sendo uma instituição criada para produzir e garantir as relações de poder, e que a mesma é controlada por aqueles que o detêm, o que corrobora para vários problemas da Educação [...]. O problema central continua sendo a relação da Educação com a sociedade continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, enfim, a questão da manutenção do poder [...] (GADOTTI, 1998, p.58).

É interessante aqui ressaltar a etimologia da palavra Educação, a fim de compreende-la neste processo utópico de um mundo novo “[...]Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: **e** ou **ex**, que significa de dentro de, para fora; e educere, que significa tirar, levar [...]” (GUARESHI, 1986, p.70). Ou seja, Educação é extrair do ser humano suas potencialidades que precisam ser desenvolvidas no processo educativo, processo este que acontece no espaço chamado escola.

O cenário educacional hoje no Brasil é bastante parecido com o que foi vivenciado na Grécia antiga onde conforme Guareshi (1986), a Educação neste país era pautada em dois modelos: o primeiro conhecido como manipulador que objetivava adaptar as pessoas

a seus interesses, este modelo era comandado pelos detentores do poder "[...] Nesse sentido, toda educação seria essencialmente conservadora, reacionária, visto que ela tem como função na sociedade a reprodução dessa mesma sociedade [...]" (GADOTTI, 1998, p.60). O segundo modelo conhecido como libertador tendo como principal representante Sócrates[1] que propunha o processo de desenvolvimento da pessoa a partir dela mesma.

Se Sócrates não conseguiu concretizar seu modelo libertador, vejamos nós no atual momento, em que os alunos não são estimulados a pensar e questionar a ordem vigente. Guareshi (1986) apresentou no texto o aparelho ideológico da Escola[2], uma visão semelhante a de Mandeville de que no século XVIII, para a manutenção de uma sociedade harmônica era necessário um povo dócil, sendo em larga escala analfabetos.

A educação neste âmbito mais uma vez é vista como ferramenta imprescindível para a reprodução do poder e domínio de determinada classe em detrimento da classe menos favorecida [...] A Educação e o sistema escolar, em particular, enquanto aparelho ideológico da classe dominante, é essencialmente aparelho de reprodução de classes e reprodução das relações de produção da sociedade de classes [...] (GADOTTI, 1998, p.60).

No Brasil, vivenciamos características semelhantes que pregava Manderville, pois, presenciamos uma escola massificada justificada sob o discurso de acesso a todos a Educação, mas cabe a nós a seguinte indagação: Que escola e Educação queremos? Que tipo de cidadão estamos formando? Quais os conteúdos ensinados? Quem está ocultamente direcionando o currículo escolar?

Neste sentido concordamos severamente com Guareshi (1986), que afirma que o modelo de escola atualmente nos países subdesenvolvidos, capitalistas dependentes, é o padrão de escola que o sistema capitalista se perpetue e continue a obter lucro. O autor supracitado apresenta duas funções principais que a escola desenvolve no presente: preparar mão-de-obra para o capital e reproduzir as relações de dominação e exploração.

A educação dos países periféricos vem se desenvolvendo pela matriz dos condicionamentos ou comportamental apresentada por Guareshi (1986). Essa matriz é caracterizada pela sua prática voltada para o estímulo. O processo de ensino-aprendizagem é baseado na imitação e repetição, não propiciando o aluno o momento de questionamento, de discussão, apesar de tantos avanços na nossa educação ainda é presente algumas práticas arcaicas na sala de aula,

> [...] Se formos examinar nossa pedagogia, ou nossa didática, veremos que a quase absoluta maioria dos métodos usados são baseados nessa matriz teórica, do estímulo–resposta. Os professores fazem as coisas, dão exemplos, e os alunos reproduzem e repetem o que lhe é pedido [...] (GUARESHI, 1986, p.72).

1 Conforme Guareshi (1986) Sócrates comparava o a função do professor a um parteiro, no sentido que o parteiro tira o humano do humano. Para ele a Educação deveria seguir esse processo, o educador seria aquele que extrai do interior das pessoas, o que existe de humano nelas, esse principio de Sócrates é conhecido como Maiêutica, em que o não se dava as respostas, mas fazia-se perguntas com a finalidade de estimular o pensamento.

2 Ver em: GUARESHI, Pedrinho Alcides. Sociologia Crítica: alternativas de mudanças. Porto Alegre. Mundo Jovem, 1986.

Voltemos a pergunta inicial: Qual o papel da Educação na construção de um mundo possível? Mas, como é possível um novo mundo se ainda presenciamos práticas educativas de séculos passados, em que o aluno pode ser comparado a um papagaio que apenas repete o que escuta? Onde o conteúdo explanado é esvaziado de significado político? Caso continuemos a insistir nesta prática educacional será impossível à construção de um mundo novo. Estaremos, na verdade, contribuindo para a formação de pessoas alienadas que tem recebido uma educação voltada para o trabalho alienado no sistema capitalista,

> Se formos examinar o mundo do trabalho no modo de produção capitalista, veremos que o tipo de homem necessário ao bom desempenho duma fábrica ou empresa é um trabalhador que faça as coisas com eficiência e rapidez. Fazer bem e rápido: eis tudo. Não precisa pensar, não precisa decidir, não precisa planejar. Apenas executar. Aliás, quanto menos pensar, melhor [...] (GUARESHI, 1986, p.73).

Todo esse modelo de ser humano citado anteriormente eficiente, rápido e acrítico tem sido produto da escola, especificamente da escola pública, esta tem sido responsável para a preparação não para a cidadania, mas para o trabalho, pautada na competição e no individualismo [...] A escola tem servido, pelos seus programas, pela sua política, pela sua prática, para legitimar o poder totalitário, constituindo-se, portanto, num empecilho para o avanço em direção a uma sociedade democrática, simplesmente democrática [...] (GADOTTI, 1998, p.62).

Como se constitui uma educação, na sociedade do capital, que realize as transformações políticas, econômicas culturais e sociais necessárias para a emancipação?

Para responder a pergunta aqui proposta, buscamos apoio na concepção de educação socialista e na concepção de homem defendida por Marx, tendo em vista que a Educação assim como o trabalho é uma atividade essencialmente humana. Sendo o trabalho categoria fundante do ser social, que por sua vez é produto do meio em que vive. O homem difere do animal por adaptar a natureza as suas necessidades, retirando dela através do trabalho tudo o que for necessário para sua sobrevivência.

> [...] Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana [...] (SAVIANI, 2008, p.225).

É nesta perspectiva do trabalho que buscamos compreender a concepção de uma nova educação que esteja relacionada com o trabalho, mas não alienado, mas na expectativa de transformações políticas, econômicas culturais e sociais necessárias para a emancipação.

Acreditamos que o alcance da emancipação humana, no atual sistema capitalista torna-se praticamente inviável porque o ser humano não se reconhecer no seu próprio trabalho. Assim o produto de seu trabalho é visto por ele como algo estranho, não o reconhecendo como fruto da sua força de trabalho que, por conseguinte vem a se tornar mercadoria, sendo esta ultima é principal característica do sistema capitalista.

Saviani (2008) apresenta dois modos de alienação do trabalho: o subjetivo que já falamos anteriormente como sendo aquele que o homem tende a estranhar o produto de seu trabalho,

> [...] a) os produtos de seu próprio trabalho são visto como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado como algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento, e não de satisfação [...] (SAVIANI, 2008, p.226).

O outro modo de alienação refere-se ao objetivo que traz como elemento característico a pauperização material e espiritual do trabalhador, em que além do trabalho alienado produzir mercadoria, o próprio homem tornar-se mercadoria. A Educação nos diversos tipos de sociedades tem contribuído neste processo, a partir do momento em que passamos a ofertar uma educação "diversificada" à Educação da burguesia e a da classe dominada,

> [...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade [...] (SAVIANI, 2008 p.232).

Podemos notar que a Educação tem papel primordial na formação da emancipação humana, mas por ser ela dirigida pela classe dominante torna-se praticamente impossível o cumprimento de sua função.

Com base em Saviani (2008) acreditamos que as transformações políticas, econômicas culturais e sociais necessárias para a emancipação só se dará numa educação socialista. Isto seria uma contraposição ao modelo de educação burguesa, uma via de combate o sistema burguês de ensino. O autor propõe dois tipos de Educação como enfrentamento a Educação das elites, a primeira seria de nível fundamental com a finalidade de romper com a distinção entre homem e sociedade. Possibilitando assim um tipo de ensino que findaria a separação entre individuo e cidadão, almejando a reaproximação do homem individual com o cidadão abstrato fazendo com que haja a passagem do homem individual para o ser genérico.

Seguindo o ideário de uma educação socialista do nível fundamental, vamos agora

ao nível médio, sob a perspectiva de Saviani. Aqui surge a concepção de Politecnia que [...] permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens [...] (SAVIANI, 2008, p.234). Nos moldes de uma educação Politécnica no ensino médio cabe a ela relacionar o conhecimento teórico com a prática do trabalho e articular ambos ao processo produtivo.

Ressaltamos aqui a distinção feita por Saviani (2008) entre a Educação politécnica e ensino médio profissionalizante. O que defendemos aqui na politecnia é que o ensino médio possibilite ao educando "[...] o domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos, mas de Politécnicos [...]" (SAVIANI, 2008, p.236). Ou seja, o conceito de politecnia refere-se ao conjunto de diferentes técnicas presentes na produção moderna. Já a concepção que está em voga atualmente de ensino médio profissionalizante alicerça-se no adestramento especificamente em uma determinada habilidade, desconsiderando o conhecimento que a funda, gerando assim o distanciamento com o processo produtivo.

A educação politécnica propõe a junção entre teoria e o trabalho produtivo no sistema capitalista. Feito isso talvez possamos afirmar que seria um dos caminhos para a superação do capitalismo e quiçá brote os primeiros indícios de uma sociedade socialista com a construção de uma escola unitária que ofereça a formação omnilateral.

Quais os impactos da lógica do capital, sobre os processos educacionais e sociais?

Com a intervenção dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, o resultado não poderia ser diferente, temos uma Educação a serviço do capital. Nesse sentido percebemos que houve uma expansão setorial do capitalismo, sob a égide do modelo neoliberal. No ideário neoliberal Educação ganha uma nova característica deixa de ser direito social politicamente conquistada e surge sob a roupagem de educação a serviço da economia, perdendo seu caráter de direito universal e passando a ser vista como investimento individual.

Segundo Cañadell (2013), este novo conceito de Educação está baseado claramente em interesses mercadológicos "[...] abrir o mercado educativo que supõe bilhões de euros, para que as empresas privadas possam realizar negócios neste setor, e oferecer uma formação a serviço das empresas, adequando a educação às necessidades do mercado de trabalho" (CAÑADELL, 2013, p.34).

O bojo de uma educação a serviço do capital nos países subdesenvolvidos da América Latina, de modo mais especifico, o Brasil teve como mentor o ex-presidente da Republica Fernando Collor de Melo, que teve um curto mandato, de 1990 a 1992. Mas foi em 1990 que Collor começou a disseminar o ideário neoliberal na política brasileira,

almejando a desresponsabilização do Estado na oferta de alguns direitos, dentre eles a Educação "[...] Desde o fim dos anos 1990, a política educativa em nível internacional se redefiniu em virtude das necessidades do capitalismo e sua versão neoliberal [...]" (CAÑADELL, 2013, p.34).

Os impactos da lógica do capital, sobre os processos educacionais e sociais podem ser notados em diferentes ações materializadas na atual educação, mas vale ressaltar que tais ações seguem orientações de um entre vários organismos internacionais que passaram a ditar o modelo de educação necessária para sustentação do capitalismo, OCDE e o BM apregoam explicitamente elementos,

> [...] a Organização Mundial do Comércio (OMC) se preconiza a abertura do mercado do ensino e liberalização deste serviço, O Banco Mundial 'recomenda' a privatização e a gestão empresarial dos centro educativos, a competitividade entre as escolas, a imposição de 'competências básicas' que tentam orientar os conteúdos da educação mundialmente, adequando-os às necessidades dos postos de trabalhos, uma diminuição do gesto público destinado ao setor, um aumento do financiamento individual (a educação, como qualquer investimento, há de se pagar), e a gestão dos sistemas educativos capaz de rentabilizar os gastos e o aumento de sua eficiência [...] (CAÑADELL, 2013, p.35).

Diante do exposto compreendemos que o Estado vai se eximindo de ofertar Educação gratuita e de qualidade concedendo abertura para as empresa privadas nesse âmbito. Aos poucos a educação torna-se uma mercadoria rentável como outra qualquer. Some a figura do educando e surge a do usuário, os professores assumem a função de repassadores de conteúdos e executores de metodologias forjadas pelos organismos internacionais. Concordamos com Cañadell (2013) quando este afirma que na lógica capitalista a Educação deixa de ser direito e passa a ser mercadoria comercializável, estando ao alcance de quem pode comprá-la, perdendo seu caráter formativo e assumindo a lucratividade como principal adjetivo.

Com o avanço do neoliberalismo e sua respectiva política, que consistem na retirada de direitos relativos à Educação, dentre outros, conquistados historicamente, Oliveira (2009) apresenta quatro consequências do processo de globalização que nos permite perceber a mercantilização da Educação.

> a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor [...] (OLIVEIRA, 2009, p.2).

A partir destes elementos apresentados por Oliveira (2009) é possível inferir que

estamos caminhando para o processo de privatização do pouco que resta dos serviços públicos ofertados pelo Estado. Na Educação básica os currículos escolares se reestruturam cada vez mais para atender o mercado de trabalho. Disciplinas importantes para a formação humana e cidadã, que ofertam a possibilidade de reflexão e de uma possível oposição ao atual sistema, estão fora do currículo ou tem espaços cada vez mais reduzidos. Como no caso da Filosofia e da Sociologia, por exemplo.

A escola pública tem preparado seus educandos ofertando o essencial, como disciplinas que privilegiam apenas a leitura, escrita e matemática. Esses são considerados conhecimentos básicos e necessários para a execução de tarefas impostas pela lógica do capital. Em suma o objetivo é a formação de trabalhadores destinados a ocuparem cargos em grandes fábricas. Profissionais de baixa qualidade, cujo processo de alienação de seu trabalho os impede de questionar as questões em que estão profundamente imbicados, os tornando dóceis e aptos a executar o que lhe for ordenado.

Na Educação superior o cenário é ainda pior, tivemos uma explosão na oferta do ensino superior sob a pseudodiscurso de possibilitar a juventude o acesso à universidade. No Brasil atualmente os estabelecimentos privados estão dominando a oferta e demandas relativas a este nível de ensino.

Dados colhidos do senso da Educação Superior (2013), nos mostram o ruma que o ensino superior no Brasil vem seguindo. O país conta com 2.391 instituições de ensino superior em que apenas 301 são públicas (106 federais, 119 estaduais e 76 municipais). As instituições privadas predominam este nível de ensino apresentando 2.090 instituições educacionais que atendem ao ensino superior.

Dos dados apresentados podemos tirar várias conclusões, como: o modelo universitário pautado na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão vem perdendo espaço para outros modelos praticados em instituições credenciadas junto ao MEC a ofertar o ensino superior. A saber, foco apenas no ensino, cursos de curta duração na modalidade semipresencial ou à distância. Tais modelos têm como protagonistas os grandes grupos empresariais que têm como principal ramo a Educação. Como, por exemplo, a Anhanguera Educacional, e não podendo deixar de citar aqui, o Movimento Todos pela Educação, lançado em 06 de setembro de 2006 em São Paulo que [...] reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante [...] (LEHER, 2010, p.379).

Dentro deste Movimento podemos citar os grupos econômicos que ditam atualmente os rumos da educação brasileira, escamoteando as reais intenções implícitas na sua aparente benevolência para com as classes menos desfavorecidas, social e educacionalmente. Neste conjunto temos segundo Leher (2010), o Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Grupo Gerdau entre outros que de maneira indireta constroem o modelo de "educação" visando o tipo de sociedade por eles pensado.

Podemos inferir que, o que está em jogo para tais grupos não é a preocupação com a alfabetização, escolarização, mas sim a formação de mão-de-obra que atenda as

necessidades do sistema capitalista extraindo a força de trabalho. No Brasil, o Estado tem corroborado para que se concretize cada vez mais a concepção neoliberal de educação por meio de organismos internacionais e nacionais, como alguns grupos econômicos citados há pouco.

Como construir uma educação, cuja principal referência seja o ser humano?

Partimos da afirmação de Meszáros que se faz presente em sua obra intitulada Educação para além do Capital, onde o autor enfatiza que é preciso "[...] romper com a lógica do capital, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (MESZÁROS, 2008, p.27).

A educação institucionalizada surgiu como ferramenta de legitimação dos interesses das classes dominantes nos diversos tipos de sociabilidade e continua a exercer essa função na sociedade capitalista, a educação tem contribuído para a expansão do sistema capitalista, reafirmando a ordem estabelecida como algo natural e inalterável [...] Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008, p.42).

Concordamos com Mészáros quando afirma que a relação, educação e capital se dá na medida em que este último procura assegurar que cada indivíduo tome para si, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Trazemos para esta discussão o que o autor acredita e que comungamos da ideia que para romper com a lógica do capital na educação é preciso romper também com internalização.

Mészáros, para uma discussão que já foi levantada em outros parágrafos, no que diz respeito à vinculação da educação como redentora da sociedade. O indivíduo ao internalizar os valores do capital via pressões externas, tendem a "[...] adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis [...]" (MÉSZÁROS, 2008, p.45), como saída desta situação o autor aponta que se dará apenas com a mais consciente das ações coletivas.

Retornando nossa discussão do parágrafo anterior, sobre a responsabilização da educação como redentoras de todos os males da sociedade, esta até poderia assumir essa função, caso fosse à força primária que sustenta o capitalismo.

Concordamos com Mészáros (2008) que a Educação formal institucionalizada, não é a peça que consolida o sistema vigente, se assim fosse ocuparia a função primária. O que funda a sociedade capitalista é a exploração do homem pelo homem, em que uns detêm os meios de produção e outros apenas a força de trabalho. Sendo assim a Educação é apenas mais um elemento que contribuí para as relações de desigualdades. Neste sentindo ela tem a função de [...] produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados

[...] (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Acreditamos que romper com a Educação sob a lógica do capital através de outra forma de sociabilidade que possibilite uma Educação emancipadora. Na atual sociedade as relações de desigualdades não estão baseadas na educação e sim no processo de trabalho, por isso não podemos dissociar a Educação da esfera econômica, social e política.

Neste sentido a relação do capital com o trabalho e este por sua vez vinculado a outros mecanismos, fortalecem as desigualdades sociais. Com base em Tonet (2005) um desses mecanismos é apresentado na relação de compra-e-venda[3] de trabalho. Tal relação coloca os indivíduos em lados opostos, em que detentor do capital, meios de produção e riqueza acumulada irá explorar aquele que somente possui a força de trabalho. Propondo assim uma troca injusta, ou seja, um salário não condizente com sua produção. Marx deixa claro que esta forma de trabalho –assalariada - torna impossível a entrada do trabalhador numa comunidade genuinamente humana.

Acreditamos que para construir uma Educação, cuja principal referência seja o ser humano, são necessárias duas abordagens, a primeira por meio da superação da sociedade capitalista, atingindo a emancipação humana, isto é, o comunismo. Este modelo de sociedade possibilitará o que mais apregoa Tonet, que é o trabalho associado que possibilita um novo tipo de relação do homem com o homem que não se pauta em subordinação e/ou exploração,

> [...] o trabalho associado pode ser, inicialmente, definido como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo [...] (TONET, 2005, p.83).

A segunda via para se chegar numa Educação focada no ser humano, seria por uma atividade educativa emancipadora que privilegiasse suas possibilidades e seus limites.

Tonet (2005) apresenta cinco requisitos que caracterizam uma atividade educativa emancipadora. A primeira delas se refere a finalidade da Educação, tendo o conhecimento como ponto de partida, desde que este seja "[...] o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, emancipação humana [...]" (TONET, 2005, p.145).

O segundo requisito apresentado é a continuidade do primeiro, ou seja, consiste na apropriação do conhecimento referente ao processo histórico nas dimensões universais e particulares, mediado por situações concretas, materializadas historicamente. Segundo o autor citado há pouco, para que uma ação educativa se torne eficaz ela precisa "[...] nutrir-se de um conhecimento efetivo do processo real. É necessária uma compreensão, o [sic] mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside

3 "O ato de compra-e-venda de força de trabalho, contudo, não é o responsável fundamental apenas pela produção e reprodução das desigualdades sociais. Ele também é o ato originário da forma específica da alienação que se realiza sociabilidade capitalista [...]" (TONET, 2005, p.60).

fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital [...]" (TONET, 2005, p.149).

Temos como terceiro requisito apresentado por Tonet o conhecimento da natureza essencial do campo específico da Educação. O autor assevera que este conhecimento tem sua importância na medida em que cumpri a função objetiva da Educação como uns dos elementos que ajudará na construção da nova forma de sociabilidade.

O quarto requisito se refere no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Compreender e dominar o conhecimento das ciências da natureza ou sociais e a filosofia tem sua importância, pois,

> [...] de nada adianta, para as classes populares, que o educador tenha uma posição política favorável a elas se tiver um saber medíocre. Pois, a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje [...] (TONET, 2005, p.150).

Por último, o quinto requisito de uma prática educativa emancipadora preocupada com a transformação da atual sociedade se caracteriza pela [...] articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva [...] (TONET, 2005, p.151).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desse estudo compreendemos que devemos ampliar nossa concepção de Educação, pois, nosso aprendizado acontece também fora dos espaços escolares formais e/ou institucionalizado, pois este se torna mais difícil de ser manipulado ou mesmo controlado pelo sistema educacional legalmente salvaguardado e sancionado.

Frisamos que a superação da sociedade capitalista cabe, primordialmente, a mudança do processo nas relações de trabalho e produção. Uma vez que a economia determina não somente o modelo social, mas também o educacional. Este último traz em seu currículo, de forma oculta, uma ideologia que garante a manutenção do sistema vigente. Neste sentindo é preciso descortinar e desvelar a essência alienante da Educação, compreendendo que ela é/será um dos mecanismos que possibilitará a superação do status quo de minoria.

Parafraseando Gramsci, devemos nos instruir, porque precisamos da inteligência, necessitamos nos agitar, porque precisamos de entusiasmo e precisamos nos organizar, porque carecemos de toda força. Acreditamos que a luta de classe é o motor das grandes transformações históricas. É preciso lutar para a superação do atual modelo de Estado, que tem privilegiado a classe burguesa, agenciando e financiando o capital, é preciso refundar o Estado como esfera pública, pois o mesmo assumiu um caráter privatizado, no atual sistema. A Educação não pode ser vista desvestida do caráter político e econômico.

REFERENCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**: Censo da Educação Superior 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

CAÑADELL, Rosa. Carta em defesa da educação na Espanha In: **Universidade e Sociedade:** crise, políticas públicas e greve. Ano XXII, nº51-março de 2013.

GUARESHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia Crítica:** alternativas de mudanças. Porto Alegre. Mundo Jovem, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1998).

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** tradução de Isa Tavares – SP. 2ª. ed. Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

CAPÍTULO 15

UTILITARISMO X OMNILILATERALIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Luciene da Silva Araújo
Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2021). Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação e Desporto Escolar de Russas-Ce. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas (GEPP/FASSO/UERN). Colaboradora no Grupo de Estudos da Política de Educação Superior (GEEPS/FAFIDAM/UECE).

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

1 I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O sistema capitalista tem internalizado nos indivíduos, principalmente os da classe trabalhadora, seus valores. Nesse sentido, a educação vem sendo um dos mecanismos que contribuí para tal processo. Dito isso, o modelo escolar e curricular vem propiciar aos educandos conhecimentos para além dos que estão apontados no currículo de forma sistematizada, engessada. Não se trata aqui de desprezar o conhecimento sistematizado, mas sim de disseminar todo conhecimento historicamente produzido criticamente com vista transformação da sociedade fundada na divisão de classes.

A educação está estritamente vinculada com a capacidade teológica[1] do ser humano. Ora, se teleologia é a arte de pensar antes de agir, a educação desempenha aí o papel de ensinar a aprimorar esse agir através de um lento e gradual processo de aprendizagem. Assim, a educação é uma via de mão única com duplo sentido: um nos conduz ao enquadramento à ordem vigente, o outro nos direciona a desfazê-la, nos instigando

1 Porém, não se reduz a ela, como nos afirma Martínez Boom (2004): "ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem. (p. 227)" (LIBANEO, 2012, p. 20), tão necessárias para o desenvolvimento econômico.

e estimulando a conquistarmos a emancipação humana.

Posto isso, buscamos nesse artigo discutir o utilitarismo e a omnililateralidade na política de educação no contexto da sociedade capitalista. Metodologicamente recorremos a pesquisa bibliográfica orientandos pela abordagem qualitativa. Ademais, nosso estudo está fundamentado em Mészáros (2008), Tonet (2012), Antunes (2017), Libâneo (2012) entre outros.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E PROJETOS SOCIETÁRIOS

A política pública de educação deve ser apreendida para além das normativas legais, elucidando os interesses que tensionam o direcionamento da sua oferta pelo Estado e situando-a - enquanto dimensão social da vida cotidiana - "nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe" (LOMBARDI, 2011, p. 348).

Face a esta análise, a educação pode ser entendida tanto pela ótica da unilateralidade (útil ao capital) como pela omnilateralidade (voltada para a emancipação[2]) representando projetos societários e com hegemonia de interesses distintos.

Na perspectiva utilitarista, a educação para o capital é aquela voltada para a legitimação dos interesses, ideais e valores necessários para a manutenção e naturalização do modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2008). Numa acepção unilateral, a educação é esvaziada da sua integralidade e vista apenas como instrumento útil para reproduzir as relações sociais de (re)produção da vida material e "[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão [...]" (Idem, p. 35).

Esta máquina produtiva que, com o desenvolvimento das forças produtivas, institui a divisão "entre *trabalho intelectual* e *trabalho manual*, entre *homo sapiens* e *homo faber* (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 107, grifo dos autores). Ou seja, estabelece um processo em que a educação é direcionada para o mundo do trabalho, separando o ser humano dos conhecimentos socialmente produzidos. Destarte,

> Para Marx e Engels a expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos (LOMBARDI, 2011, p. 355)

Dessa maneira, o avanço e a incorporação das tecnologias na esfera produtiva - *in loco* ou não -, a intensificação da divisão sócio técnica do trabalho e a expansão do setor

2 Para problematizar a emancipação política e humana na sociedade burguesa, Marx (2009) utiliza a condição do povo judeu na Alemanha no século XIX. Resulta dos seus estudos o seguinte entendimento: emancipação política possibilita o reconhecimento e usufruto dos direitos mediados pela propriedade privada; por sua vez, a emancipação humana é o reconhecimento do ser humano enquanto ser genérico, é a superação da alienação que nos individualiza, nos separa e nos torna a barreira uns dos outros.

terciário (DELORS, 1998) somadas à globalização constituíram a saída para a crise da década de 1970 (TONET, 2012), bem como para o direcionamento estritamente econômico da política educacional visando o aperfeiçoamento do capital humano para atender as novas demandas do mundo do trabalho:

> A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. [...] verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a "revolução da inteligência" produz os seus efeitos (DELORS, 1998, p. 71).

A importância do capital humano sobressai à necessária formação intelectual voltada para o atendimento e a satisfação das necessidades humanas: a aquisição de habilidades, conhecimentos, aptidões, competências é atrelada as constantes transformações socioeconômicas ancoradas pela rentabilidade do capital. Cabe ressaltar a formação de intelectuais orgânicos que contribuem para a disseminação dos ideais e valores intrínsecos a cada classe social (GRAMSCI, 2007).

Para complementar a discussão, elucidamos as contribuições de Freire (2011) que designara como educação bancária o processo de ensino-aprendizagem em que "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Idem, p. 81) preponderando a observação, memorização e a repetição sem criticar, analisar e relacionar com seu contexto social. Sob este prisma, o conhecimento é depositado na pessoa que nada conhece, em que cessar sua ignorância é o fim da tarefa educacional.

> Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, [...] os homens [são] vistos como seres de adaptação, ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores (FREIRE, 2011, p. 82-83).

A existência de um modelo educacional, que visa depositar ensinamentos, nega a integralidade da educação com o seu poder transformador, inovador, criativo, crítico capaz de desvendar as falácias de uma burguesia que muito ganha com a domação dos sujeitos, interessada em "transformar a mentalidade dos oprimidos, e não a situação que os oprime" (BEAUVIOR, 1963, p. 34 *apud* Idem, p. 84), fortalecendo o seu pedestal fincando na alienação das massas.

As instituições educacionais, onde há a afirmação ou negação de preconceitos, desigualdades, exclusão[3], dividem, hierarquicamente, os níveis do conhecimento desse

3 Chamamos a atenção para a cristalização dos valores que atendem ao capital e suas consequências: exclusão de pessoas negras, discriminação de homossexuais, a educação sexista, que educa de forma diferenciada e desigual

processo de aprendizagem, ou seja, uma divisão social do saber (BRANDÃO, 2007), que complementará a divisão sociotécnica do trabalho, isto é, sujeitos de diferentes segmentos sociais legitimarão ideias postas pelo modelo educacional, transformado em poder político de controle, para atender a classe dominante, a quem estes encontram-se subjugados.

Em sendo assim, neste sistema econômico, prepondera a educação esvaziada e desconectada do contexto social, em que o(a) educador(a) será a pessoa responsável para repassar conhecimentos os quais a(o) educanda(o) terá que aprender, memorizar, sem que para isso necessite apreender a dinâmica conjuntural a qual vivencia. Assim, o conhecimento tende a atender as requisições do modo de produção capitalista, do mercado de trabalho e do consumismo a ele atrelados tornando a educação em um instrumento de socialização de aprendizagem para inculcação de valores (BRANDÃO, 2007) que atendem o mercado de trabalho, deixando à revelia a sua função de viabilizadora do acesso à cidadania, a qualificação e ao desenvolvimento intelectual, esvaziando-a da sua característica essencial: promotora da emancipação humana.

Destarte, "a sociedade burguesa tende a suprimir e/ou negligenciar as abordagens críticas, humanistas e universalistas, donde a desvalorização do conhecimento filosófico, o apelo ao conhecimento instrumental, ao utilitarismo ético, ao relativismo cultural e político" (BARROCO, 2009, p. 14 *apud* SILVA, 2010, p. 425), barra a perspectiva de uma educação libertadora e transformadora.

2.1 A educação omnilateral enquanto possibilidade de transformação societária

A educação omnilateral reconhece o ser humano enquanto ser genérico. É uma educação posta e direcionada para além do capital - parafraseando Mészáros (2008) -, que reconhece a necessidade da transformação estrutural da sociedade para que haja a superação da alienação e da manipulação.

> Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2011, p. 362).

À vista disso, Antunes e Pinto (2017, p. 108, grifos dos autores) consideram que "uma educação, concebida a partir do trabalho entendido enquanto *atividade vital*, autônoma e autodeterminada, em uma palavra, *omnilateral*, será, então, ao mesmo tempo, resultante e proponente de uma vida verdadeiramente emancipada".

Partindo desse entendimento, a educação omnilateral desempenha um papel de

homens e mulheres, são diversos elementos que merecem estudos aprofundados em outros trabalhos.

progressiva tomada de consciência das condições objetivas às quais os sujeitos estão imersos possibilitando pensar em uma transformação profunda e não reformista da sociedade do capital (MÉSZÁROS, 2008): a educação omnilateral alinha-se a um projeto de sociedade que viabilize a produção do conhecimento e a formação educacional e profissional para a satisfação das necessidades humanas, para a defesa dos direitos humanos e para o desenvolvimento econômico ancorado na dignidade humana.

A possibilidade apresentada pela educação omnilateral toma o pobre e excluído não apenas como condenados a serem sujeitos passivos aos ditames do modo de produção vigente, mas como sujeitos ativos que ocupam um lugar social na classe trabalhadora. Desta feita, Freire (2011), nos aponta a construção de uma nova sociedade a partir da educação crítica, contextualizada e reflexiva. Assim,

> O papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. [...] não há motivo para esperar a chegada de um "período favorável", num futuro indefinido. Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar "aqui e agora" (MÉSZÁROS, 2008, p. 61-67).

A base capitalista nos oferece brechas para atuar rumo a superação da alienação, exploração e opressão. Não podemos esperar uma época que favoreça o pensamento de mudança, pelo contrário, a mudança exige uma constante prática revolucionária, isto é, uma práxis pautada na conscientização do mundo que temos e o mundo que queremos ter (VÁZQUEZ, 1977), sobrepondo a dignidade humana como prioridade e bem intocável do ser humano, em uma eminente transformação social, política e econômica. Nesse sentido,

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam, para tornar ***comum***, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é ***comunitário*** como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifo do autor)

Assim, consentimos que por meio da prática educativa podemos nos considerar ou mantê-la, a depender do tipo de educação a que temos acesso.

> Se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2012, p. 18).

Ou seja, para irmos além desta amarra capitalista, temos que pensar a educação como libertadora, como um dos mecanismos que devem ser utilizados para a construção

de uma sociedade não opressora sendo necessário que a educação sobreponha o valor de uso em detrimento ao valor de troca.

REFLEXÕES FINAIS

Em síntese, a partir do nosso estudo concluímos que devemos lutar para a disseminação de uma educação que rompa os laços com o capital e que realize as transformações políticas, econômicas culturais e sociais necessárias para a emancipação dos indivíduos.

Dito isso, devemos pleitear uma Educação para as massas que eleve seu patamar cultural, crítico e que possibilite uma formação holística, como preconizava Marx. Isto é, uma educação omnililateral e rompermos que com modelo de formação unilateral que aprofunda o trabalho alienado dos sujeitos. Em síntese, defendemos construir uma educação, cuja principal referência seja o ser humano e seja um processo educativo que proporcione a construção de um mundo possível.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 58).

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Primeiros Passos. 47ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** 3ª Série: Trabalho e Projeto Profissional nas políticas sociais. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. [Brasília], 2012.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação:** *um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o* Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998, p. 70-72. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Revisada e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. V. 03. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *In:* **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *In:* **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr., 2011.

MARX, Karl. **Para a questão judaica.** Tradução de José Barata-Moura. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, Ricardo Silvestre. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Revista Serviço Social e Sociedade:** Formação e exercício profissional. São Paulo: Cortez, jul./set. 2010, nº 103, p. 405-432.

TONET, Ivo. Universidade Pública: o sentido da nossa luta. *In:* **Educação contra o capital.** 2ª ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 87-93. Disponível em: http://files.professoragiselemasson.webnode.com.br/200000221-bc185be0bf/Educa%C3%A7%C3%A3o%20contra%20o%20capital%20-%20Livro%20Ivo%20Tonet.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 16

TESSITURAS DOS PROCESSOS FORMATIVOS E IDENTIDADE DO PEDAGOGO (A): A PEDAGOGIA COMO FIO ANALÍTICO E REFLEXIVO

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

Graduação em Serviço Social (UECE) e Formação Especial Pedagógica (UVA). Doutora em Sociologia, (UFC). Atualmente vinculada ao Programa de Pós Doutorado em Estudos Culturais do Programa Avançado em Cultura Contemporânea (PACC – UFRJ). Bolsista de produtividade em pesquisa, estímulo à interiorização e à inovação tecnológica – BPI (Edital 02/2020), da FUNCAP. Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atuando no Curso de Pedagogia. Parte do quadro permanente de Professores/Orientadores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UVA).

José Edvar Costa de Araújo

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. (UVA). Mestre e Doutor em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa MEDUC - História e Memória Social da Educação e Cultura.

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora e Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Suzete Terezinha Orzechowski

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutora em Educação - Formação de professores com Bolsa Capes PDSE na PUC/Pr – UNED/Madrid. Professora da UNICENTRO. Líder do Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores (GETFOP). Integrante do FORPPED - Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia. Integrante do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Trabalho da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (REPPED). Coordenadora do LAPSU-Laboratório de Pedagogia Social da Unicentro.

Saulo Rodrigues de Carvalho

Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Mestre em Educação Escolar pela mesma universidade. É formado em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É Professor Adjunto A, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNI CENTRO). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UNICENTRO). Membro do Conselho Diretor do FORPPED - Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Afirmação: a educação é um assunto de tal importância que não pode ficar somente nas mãos dos educadores. Possível contraposição: a educação é um assunto de tal importância que não pode ficar somente nas mãos dos técnicos, gestores e dos políticos profissionais. A afirmação e sua contra afirmação constituem aqui um parâmetro para justificar o debate amplo e a possibilidade de diversos setores sociais, especialmente os profissionais da educação, participarem das decisões sobre a educação pública estatal, a escola, as políticas educacionais, a formação dos educadores e outros assuntos desta área.

Pergunta decorrente: que participação tiveram os segmentos sociais diretamente afetados pelas decisões e pela gestão dos interesses da educação pública no Brasil nos dois séculos passados desde a separação política da Metrópole? Como esta participação vem ocorrendo dos anos de 1930 para cá? E desde a Constituição de1988 até agora?

Tome-se uma referência: a estruturação da escola pública estatal no Brasil, durante quase um século, desde a chegada da burguesia industrial e liberal ao poder politico em 1930. É uma trajetória marcada por movimentos simultâneos e aparentemente contraditórios; por lutas entre diferentes projetos de nação e de formação do ser humano.

De lá para cá houve a implantação e a ampliação das redes escolares de educação básica, buscando universalizar o acesso. O que provocou, entre outros resultados, a constituição do campo profissional da docência. Fenômeno sociopolítico resultante das pressões dos setores da população de trabalhadores assalariados; e que correspondeu a certos interesses das classes dominantes. Neste movimento, os setores dominantes, internacionais e nacionais, sempre defenderam os modelos educacionais orientados por conhecimentos, valores e atitudes necessárias à manutenção da ordem socioeconômica dominante, fundada no trabalho assalariado – o chamado "mercado de trabalho". As perspectivas formativas emancipatórias, ao contrário, somente tiveram alguma influência nos períodos de mais intensa mobilização e organização dos setores sociais a quem interessa uma educação comprometida com a superação do ordenamento baseado sobre a desigualdade.

O embate entre estas perspectivas tem sido especialmente agudo no campo da formação de educadores. Os defensores dos interesses das classes dominantes, de um lado, e os segmentos organizados na defesa do controle público da educação estatal, de outro, se defrontaram, mais recentemente, na elaboração da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 – como está documentado em textos de Florestan Fernandes (2104) e Dermeval Saviani (1999).

O choque continuou. De lá para cá mais diretamente no campo da formação dos educadores. Um sinal: desde a década de 1990, sucedem-se as tentativas de esvaziar e eliminar os Cursos de Pedagogia do cenário da formação. Precisamente porque neste

universo tem se constituído visões políticas da formação voltadas para desenvolver capacidades de análise crítica; o que contraria a formação das subjetividades requeridas pelo liberalismo político e econômico.

Agora mesmo, mais uma vez, ganham força os setores contrários às concepções emancipatórias de educação. Dominam posições estratégicas. Contudo, neste cenário difícil observa-se, positivamente, o reaparecimento de um debate que a hegemonia liberal tinha calcado e quase silenciado, nos anos 90 e primeira década do século XXI: a distinção e as interrelações entre formação de pedagogos e formação de professores. Este é um tema que interessa muito para a luta dos defensores da educação como fator de emancipação.

Neste texto apresentamos recortes desse debate, ressaltando a relevância de compreender e redimensionar as configurações identitárias dos pedagogos(as), particularmente através dos processos que ocorrem no âmbito dos Cursos de Pedagogia.

A IDENTIDADE DO PEDAGOGO (A) E A PEDAGOGIA: QUE TESSITURAS ESTÃO SENDO REALIZÁVEIS?

Se nos debruçarmos sobre a história da implantação dos Cursos de Pedagogia no Brasil podemos nos deparar com algumas dificuldades epistemológicas em virtude de um binômio que circundou esta realidade: o tipo de relação estabelecida entre formação para pedagogos (as) e a formação para o trabalho docente, que reduziu a Pedagogia a uma categoria que está muito mais pautada em análises envolvendo as questões "práticas" do ato de ensinar, fragilizando-a como "ciência".

Ao conjecturar sua trajetória pessoal no campo da Pedagogia, Libâneo (2022) explica que ele e a professora Selma Garrido Pimenta realizaram alguns debates sobre a formação deste profissional nos Cursos de Pedagogia e faz um recorte de quatro momentos para delimitar melhor essa explanação.

O Curso de Pedagogia, criado em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia, tinha como finalidade a formação de bacharéis para atuarem como técnicos educacionais no Ministério da Educação (MEC). Para atuar como professor do ensino primário era necessário cursar mais um ano de licenciatura, ficando conhecido como o regime 3+1. Outro marco na mudança curricular do Curso de Pedagogia ocorreu em 1962, quando o curso passa a ocorrer em 4 anos, integrando as disciplinas para a formação em licenciatura. Já em 1969, no contexto de Reforma Universitária, houve a modificação do currículo mínimo, mantendo o exercício do magistério, mas introduzindo as chamadas "habilitações[1]".

Após o cenário de modificações em virtude do Estado de Direito, retomado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9.394/96), as políticas públicas educacionais

1 De acordo com a Resolução n° 252/69 no Art. 12 a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita na graduação em Pedagogia de que, resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

passaram a transitar por mudanças e isso consequentemente iria afetar o cenário que compõe a formação de profissionais para atuar no contexto educacional.

Nesta última conjuntura, o Curso de Pedagogia sofre alguns "ataques" quando a educação básica se tornaria referência principal para a formação dos profissionais da educação, abrindo precedentes inclusive para os Cursos de Pedagogia serem realizados fora do contexto universitário. E isso tem explicações no fato de que a hegemonia liberal, política e econômica então se desenhava e ganhava contornos bem fortes na cena das políticas educacionais, através da reforma do Estado.

A docência, aqui entendida como uma categoria centrada somente na atuação profissional no magistério, recai com muita predominância na formação do pedagogo (a) e a Pedagogia – como campo do conhecimento - acaba ganhando status de nebulosidade. E esta ausência de foco provoca uma dissociação latente entre o campo da ciência da Pedagogia e o campo da Didática, reduzindo a identidade deste profissional apenas ao professor que tem capacidade de desenvolver seus dizeres e fazeres na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Isso pode ser percebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, elaboradas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação. Neste documento, ainda em vigência, a docência demarca a identidade do pedagogo(a), embora reconheça a atuação deste profissional nos espaços não-escolares delimitada nos Arts. 4, 5 e 6. Este reconhecimento, de uma forma geral se pauta na formulação de competências que correspondem à gestão dos processos educativos através do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, sendo insuficiente para que o pedagogo (a) tenha em suas bases teóricas e metodológicas uma intencionalidade pedagógica que ultrapasse a execução de tarefas, prática muito comum nos modelos de gestão dos processos educativos que tem seus princípios baseados no neotecnicismo pedagógico (SAVIANI, 2008).

O fato é que as configurações identitárias da formação do pedagogo(a) vem transitando pelos Cursos de Pedagogia a partir de duas vertentes: a Pedagogia como campo de conhecimento e a Pedagogia como campo de práticas profissionais (SEVERO; SANTOS; AZEREDO, 2022). Esta divisão, como explicada por Libâneo (2022), explicitou-se bem antes da promulgação da Resolução n° 01/2006; teve seu início quando, de um lado, o grupo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras associações defendiam a identidade do pedagogo ancorada na docência; de outro lado, o grupo de oposição, que lançou o Manifesto de Educadores Brasileiros, ancorava esta identidade no conhecimento pedagógico, sendo a docência apenas uma modalidade de trabalho pedagógico.

Considerar o conhecimento pedagógico como fator de superação desta conjuntura de dicotomização pedagogo/docente, significa adotar um olhar epistemológico dos currículos que leve a descortinar e apresentar as várias possibilidades educativas que uma ação

pedagógica é capaz de promover, valorizando as nuances presentes nelas, promovendo um campo amplo de reflexividade crítica. É um conhecimento pedagógico que tem como fio condutor a dimensão política e cultural de bases emancipatórias, que prepara pedagogos (as) para tecer análises críticas sobre a realidade em que está atuando, desocupando a cadeira do "professor tarefeiro".

Formar com base nessa perspectiva sociopolítico e cultural do conhecimento e da identidade proporciona aos pedagogos (as) a capacidade de promover ações pedagógicas, nas quais a instituição escolar não seja o centro **único** para a aprendizagem dos sujeitos, problematizando inclusive o que se considera ato educativo e ato pedagógico.

Pesquisadores, como José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, preconizam que a formação do pedagogo, em nível de graduação, seja organizada em sentido estrito (diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, pesquisador, pedagogo não escolar, etc.); e que a do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais aconteça em percursos formativos em separado ou formato curricular, assegurando, num só percurso, formações específicas para cada modalidade (LIBÂNEO, 2022). Por outro lado, condenam veementemente o formato de um Curso de Pedagogia que tem bases neoliberais e ultraconservadoras, o que acontece quando a prática ocupa o lugar privilegiado e a teoria é secundarizada. A proposta é romper com uma formação sustentada na crença tradicional, na qual a socialização, o cuidado com as crianças e as relações interpessoais são absolutizadas (LIBÂNEO, 2022).

Libâneo (2022) nos mostra, entretanto, que o foco exclusivo dos Cursos de Pedagogia na formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais tem grandes chances de perdurar por mais tempo. As forças políticas que defendem o caráter eficientista e que atribuem à educação escolar a função de preparar os estudantes para as capacidades produtivas de interesse do mercado, vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas educacionais em virtude das metas orientadas pelos organismos internacionais.

Portanto, é preciso que a perspectiva socio-crítica que foca no desenvolvimento das capacidades humanas, adotando um viés humanizador, emancipatório e democrático (LIBÂNEO, 2022), fortaleça suas linhas de resistência. Enquanto isso não acontecer, a Pedagogia vai tendo esgarçados seus fios teóricos, sendo substituída unicamente pelos debates que enquadram a educação no ensino de competências e habilidades, rotulando os alunos nas categorias "adequado e inadequado" no tocante as avaliações em larga escala.

Um processo desta natureza se traduzirá cada vez mais em formações aligeiradas, oferecidas de acordo com os interesses da iniciativa privada, gerando entre outras consequências, um distanciamento da pesquisa como parte do seu arsenal pedagógico. Sem acesso e sem o domínio desse saber científico, o pedagogo (a) tem grandes chances de romantizar a realidade educativa sem analisá-la, problematizá-la e gerar possíveis

mudanças.

Libâneo (2022) acredita que seria desejável uma unidade de posicionamento no campo progressista em torno de uma pauta comum de resistência às políticas de desmonte dos modelos de formação voltadas para a emancipação e acrescenta: "Essa unidade tem sido difícil de ser alcançada em razão de diferentes concepções de formação, de identidade do curso de Pedagogia e de formatos curriculares". (LIBÂNEO, 2022). Por certo, esse debate apresenta muitas ramificações que, no espaço deste texto não será possível tecer, sem prejuízo da defesa de que os Cursos de Pedagogia evidenciem mais a Pedagogia do que a Educação.

À medida que a Pedagogia, considerada como ciência, amplie sua representatividade nas disciplinas dos currículos formativos, é possível que tenhamos pedagogos (as) assumindo uma postura epistemológica capaz, como nos explana Franco (2021), de problematizar a educação e buscar soluções, de adequar sua ação pedagógica alinhada aos princípios da cidadania, de transitar entre os espaços escolares e não escolares, tecendo seus conhecimentos pedagógicos. E não se limitando a uma postura de somente ensinar algo a alguém.

É nesta direção que fazemos a seguir a crítica do modelo preconizado na Resolução CNE/CP N° 2 DE 2019, que está sendo imposta aos Cursos de Pedagogia.

COMPETÊNCIAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2 DE 2019: IMPOSIÇÃO IDEOLÓGICA E INCONSTITUCIONALIDADE

O modo como as competências e habilidades profissionais são impostas pela Resolução CNE/CP N° 2 DE 2019 representa, particularmente, a consolidação do padrão flexível da produtividade capitalista, cuja especificidade consiste na "redução constante de pessoal" como forma de valorização do capital. (CARVALHO, 2022). O capitalismo flexível, ou *toyotismo*, inaugurou, a partir da década de 1970, uma nova forma de aumentar as taxas de lucro (mais-valia), introduzindo a ideia de "desespecialização" do trabalho; com isso também criou um novo problema para o capital, o do desemprego estrutural e junto com ele a incerteza e insegurança dos dias atuais.

De tal forma, tornou-se necessário estabelecer novos parâmetros para o emprego e para formação da força de trabalho adequada, técnica e socialmente, ao modelo hegemonizado de trabalho precarizado. As antigas qualificações para o trabalho são substituídas pela ideia de competência, que tem como parâmetro a capacidade de adaptação e o nível de engajamento dos trabalhadores às transformações ocorridas no interior da produção capitalista. Em sentido estrito, trocou-se um conjunto de habilitações parciais e repetitivas por capacitações treináveis de leitura e interpretação de dados já formalizados (BIHR, 2010). Eis o princípio da formação por competências: dotar a força de trabalho de uma capacidade limitada de resolução de problemas práticos, integrada à lógica da produtividade capitalista contemporânea.

Durante os anos de 1990 o conceito das “competências” foi introduzido no campo educacional, apresentado como equivalendo ao próprio conhecimento escolar. De tal maneira, passou a ser recomendado pelo FMI, Banco Mundial, UNESCO e demais organismos internacionais, como modelo educacional a ser seguido pelos países de capitalismo periférico, a fim de alcançarem os patamares de desenvolvimento econômico dos países centrais da economia capitalista. È uma reelaboração do tecnicismo “[...] todavia retirando o seu caráter racionalista, para interpor uma característica muito mais irracionalista e condizente com as necessidades dos momentos de crise do capital [...]” (CARVALHO; MARTINS, 2013). No Brasil, a noção de competência foi rapidamente incorporada aos documentos oficiais, como descrevem Ramos e Magalhães (2022, p. 453):

> A incorporação da noção de competências à educação brasileira inicia-se institucionalmente com a aprovação da Lei n° 9.394, de 20/12/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Rigorosamente, na versão original desta lei a palavra competência ainda não carregava o sentido pedagógico que passou a adquirir especialmente a partir da aprovação, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), respectivamente pelo Parecer n° 15 e Resolução n° 3, de 1998; e Parecer n° 16 e Resolução n° 4, de 1999.

O discurso da formação por competências tornou-se hegemônico nos anos 2000, figurando como conceito central não só nos projetos pedagógicos escolares oficiais, mas também na educação não escolar, povoando o léxico dos educadores, no entendimento equivocado de ser um modelo mais democrático de ensino e contraposto aos métodos tradicionais (PRADO, 2009). Contudo, tornou-se um conceito lateral durante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015). Retornou com acinte, de modo unilateral e unidimensional, nas reformas educacionais pós golpe de 2016, o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a), a BNCC (BRASIL, 2017b) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Um dos aspectos inofuscáveis da Resolução CNE/CP N° 02 de 2019 (BRASIL, 2019) é o seu condicionamento à pedagogia das competências. No seu conjunto, a ideia de competência substitui arbitrariamente os fundamentos epistemológicos da formação docente por um tipo ideológico de capacitação profissional em serviço. Em outras palavras, transforma a formação de professores em cursos eminentemente técnicos, cuja teoria é apenas apresentada para o ajustamento das condições laborativas dos indivíduos na construção de modelos de resolução de problemas circunstanciais e cotidianos. Juntamente com os problemas ideológicos que acercam o conceito de competência, podemos situar o agravante, de sua inconstitucionalidade.

O modo como a Resolução n° 2 está concebida, restringe a formação de professores à uma única concepção pedagógica, formalizada na BNCC (2017) pela ideia de competência.

> Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.
>
> Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

De tal modo, a formação de professores se encerra na execução de um conjunto de competências e habilidades prescritas pela BNCC-Educação Básica (2017), reformuladas para um conjunto também prescritivo de comportamentos ("engajamento profissional") que deverão ser desenvolvidos nos licenciados como correspondentes às "competências docentes", enumeradas por uma tabela de *competências gerais docentes* e outra de *competências específicas*, indicadas como anexo no parágrafo único do artigo 3º (BRASIL, 2019).

Porém a Constituição, no seu artigo 206, estabelece que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino" (BRASIL, 1988). Para Oyama (2009):

> O preceito constitucional do artigo 206, inciso III, significa que não cabe ao Estado impor modelos, ideias únicas e autoritárias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, nem editar concepções pedagógicas, mas construídas no cotidiano das atividades educativas, respeitando as realidades regionais, as diferenças ideológicas, a autonomia das unidades escolares e o contexto social da localidade, desde que os princípios constitucionais sejam respeitados (OYAMA, 2009, p. 152).

Mesmo que a referida Resolução apresente em seu Artigo 5º, a transcrição literal do artigo 206 da Constituição, ela cerceia as possibilidades de formação docente que não estejam no enquadramento das competências e habilidades, condicionando as escolhas didático-metodológicas à uma única concepção pedagógica. Entendemos que a inconstitucionalidade da referida Resolução consiste na restrição da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

> De outro lado, a liberdade de ensinar autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos [...]. Neste contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática — tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. —, está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presentes no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações (RODRIGUES; MAROCCO, 2014, p. 224).

Tanto a BNCC (BRASIL, 2017b), como a Resolução n° 2 (BRASIL, 2019) impõem a padronização do ensino por meio da prescrição de competências e habilidades, sem levar em consideração as particularidades socioeconômicas e culturais da população brasileira, menosprezando as especificidades dos processos de aprender e ensinar, impondo unilateralmente a pedagogia das competências como única concepção educacional a ser seguida. Com o prazo de implementação prorrogado até o final de 2023, a Resolução CNE/CP n° 2, segue rejeitada amplamente pelo conjunto das entidades docentes, que pedem a sua revogação, entendendo que a mesma representa a ingerência ilegítima dos interesses econômicos privados sobre a educação pública. A imposição de um modelo padronizado de formação docente, que contradiz os preceitos constitucionais da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, assinala, pois, a necessidade de sua revogação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA PROGRESSISTA E AS INSURGÊNCIAS NO CAMPO DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

Diante das possibilidades de diálogo que se abrem, a partir da eleição de 2022, torna-se urgente pensar a educação em perspectiva sociotransformadora, amparada nas pedagogias de raízes crítico-sociais, cujos objetivos e fundamentos reverberem o processo de emancipação dos sujeitos. As concepções pedagógicas de cunho mais insurgentes denotam capacidades mais aprofundadas e menos superficiais na elaboração do conhecimento que se deseja (NUNES, 2003). As ideias apresentadas por Paulo Freire (1921-1997) em suas obras são um exemplo de pedagogia insurgente que se processa na paciência pedagógica, na compreensão e respeito ao animador e ao animado e no trato amoroso, mas de rigorosidade científica que atravessam as relações entre os homens e mulheres em sua mundalidade. O trabalho educativo e educacional pautado na delicadeza é uma prioridade, como indicou o professor Roberto Leher da UFRJ, na conferência de encerramento do XXI ENDIPE/2022.

Retomar estas temáticas no âmbito dos cursos de formação de professores é uma urgência; ao mesmo tempo reorganizar a formação permanente entre professores que, já em serviço, precisam rever suas práticas e os fundamentos que ancoram sua *práxis.* Um olhar mais apurado sobre os devaneios que assolam os professores respaldados no senso comum é imprescindível. Urge recusar a fragmentação entre pensar e fazer, processo este, em andamento desde a década de 1990, nas escolas particulares e escolas públicas da educação básica. E, no ensino superior pensar a relação entre a educação presencial x educação à distância. Aqui, políticas educacionais como FIES e PROUNI evidenciam a fragilização do sistema público em favor do sistema empresarial da educação; esta distorção deve ser enfrentada para além do institucional chegando a toda a juventude, na assistência estudantil nas universidades públicas.

Para os cursos de formação de professores localizados nas Instituições de Ensino

Superior, públicas e laicas, é imprescindível revisitar o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971). Sobre as Universidades da América-Latina e as funções da Universidade, Anísio chama a atenção sobre a autonomia das instituições; o aprimoramento na formação profissional dos acadêmicos; o alargamento da capacidade mental humana; o desenvolvimento do saber sócio-histórico e antropológico; a transformação e apropriação cultural entre os homens.

Portanto, nossos cursos de formação de professores e de Pedagogos podem ir além dos conteúdos científicos, promovendo não somente "a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida" (TEIXEIRA,1964). Daí a atenção sobre o senso comum no qual vamos nos inserindo como cultura coletiva, o qual demanda atenção e subversão, não mais submissão ou acomodação.

REFERÊNCIAS

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. 2ª. ed. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação**. Parecer n° 252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

_______. **Lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2018.

_______. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.11,16 de maio de 2006.

_______. **Resolução CNE/CP N**º 2/2015, de 1° **de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

_______. **Lei n**° 13.415/2017. Diário Oficial da União. Ano CLIV N. 35, Brasília, 17 fevereiro de 2017a, Seção 1, p.1-3.

_______. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017b.

_______. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

CARVALHO, S. R. **Identidade e Profissionalização Docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

CARVALHO, S. R; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 1, p.141-149, jan./jun., 2013.

FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes na constituinte:** leituras para a reforma política. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Diálogos Pedagógicos:** Pedagogia como ciência da educação. Palestra ministrada para o Campus VII UNEB. Youtube. Ano de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6ewJ4f1jUkU&t=1664s. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEHER, Robert. **Conferencia de encerramento do XXI ENDIPE**. Youtube. Ano de 2022. Disponível em: https://youtu.be/jiCQI1oIV6U. Acesso em: 27 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo- o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4250. Acesso em: 20 nov. 2022.

NUNES, Cesar. **Educar para a Emancipação.** Florianópolis: Sophos, 2003.

OYAMA, Lurdes K. **A Educação na Constituição de 1988**: o Processo Educacional e a Educação Contemporânea. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil., São Paulo, 2009.

PRADO, E. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.

RAMOS, M. e MAGALHÃES, J. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma** (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação...), v. XLIII, p. 451-479, set., 2022.

RODRIGUES, Horácio W.; MAROCCO, Andréa A. L. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. *In*: CAÚLA, B.; MARTINS, D.; ARAÚJO E MENDONÇA, M.; CARMO, V. (org.). **Diálogo Ambiental, Constitucional e Internacional**. Fortaleza, CE: Premius, v. 2, p. 213-238, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_______ **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_______. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo; SANTOS, Elzanir dos; AZERÊDO, Maria Alves de. Dilemas epistemológicos e formativos da pedagogia: registros de uma experiência de estudo entre docentes formadores/as. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar,** Mossoró, v. 8, n. 27, out., 2022. Disponível em: http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4007. Acesso em: 20 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, jan./mar., 1967, p.55-67. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspectos.html. Acesso em: 07 nov. 2022.

_________. **Funções da Universidade.** Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/funcoes.html. Acesso em: 16 nov. 2022.

CAPÍTULO 17

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 01/09/2023

Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos
Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Mestre em Educação pela UECE. Graduada em Pedagogia pela UECE. Possui experiência na área de formação de professores, didática e gestão escolar.

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Pedagogo formado na Universidade Federal do Ceará. Possui experiência em docência do ensino superior nas áreas de Educação em Direitos Humanos e O Fenômeno Religioso e a Formação Humana.

José Cleuton Martins Silveira Filho
Graduação em Gestão pública pelo Centro Universitário Ateneu- UNIATENEU. Especializações em gestão escolar e coordenação pedagógica; Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho. Possui experiência da área de gestão educacional e Educação à distância.

Romina Andrea de Arruda Mourão
Fisioterapeuta, pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UIFOR). Pós- graduada em RPG-REPOSTURARSE, pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Coordenadora Geral e docente do curso de Fisioterapia da Unichristus.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos em gestão escolar devemos levar em consideração todos os fatores que fazem parte de uma boa administração da escola, isso envolve a formação do gestor e ações descentralizadoras que promovam a conscientização e a participação da comunidade escolar. Para tanto, é necessário assumir uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da instituição e das políticas de educação. Sugere-se, assim, a necessidade de profissionais capazes de compreender a

escola em seu contexto mais amplo na sociedade. Dentre essas atividades, está a de administrar a escola não se eximindo de sua prioridade, que é a de proporcionar um ensino de qualidade, cujo foco principal é a aprendizagem dos alunos.

Portanto, a formação desse docente como um membro do núcleo gestor deverá ser eficaz para que esse possa adquirir a habilidade de compartilhar autoridade, distribuindo o poder aos segmentos sociais da escola a partir de sua capacidade de considerar interesses e de estabelecer prioridades que servirão como melhorias no padrão educacional da escola. A partir desse pressuposto, temos como pergunta central: Qual a relevância da formação para o exercício de uma gestão democrática?

Em consonância com tal questionamento, definimos os seguintes objetivos da pesquisa: compreender a importância da formação para o exercício da função de gestor escolar e verificar a importância da gestão democrática na promoção de uma escola participativa.

Quando o professor assume um caráter reflexivo e investigativo, capaz de interpretar e resolver situações complexas no seu fazer diário, ele se torna um profissional capaz de romper com as barreiras tradicionais e passa a ser um agente transmissor de conhecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, cuja abordagem se encaminha para a vertente qualitativa, pois acreditamos que esse enfoque retrata o pensamento reflexivo-investigativo do pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Segundo Franco e Ghedin (2008 p. 108), “a metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador”, ou seja, que é capaz de apresentar o foco e a realidade que o objeto de estudo faz parte, dando sentido e direcionado às abordagens do pesquisador.

Ao analisarmos e interpretarmos as informações obtidas por uma pesquisa qualitativa, devemos compreender os fatores homogêneos e suas diferenças no mesmo contexto social, pois, segundo Minayo (2011, p. 84), “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos indo além das aparências do que está sendo comunicado”, pois podemos ir a fundo no que queremos conhecer.

Como fonte de dados utilizamos os documentos, esses que são fontes de investigação rica e estável, podendo ser consultados diversas vezes, servindo como base para diferentes tipos de estudos, fundamentando e complementando as afirmações dos pesquisadores. A análise documental, segundo Ludwig (2009, p. 63), é “um recurso que permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas”. Essa fonte foi escolhida por considerarmos essencial a realização de uma análise das leis que regem a formação do docente e da gestão escolar.

O GESTOR ESCOLAR E SEU PROCESSO FORMATIVO

A escola é um espaço educativo de convergência, divergência e contradição social, no qual a troca de conhecimentos é fundamental para que aconteça o processo de democratização do saber, possibilitando, dessa maneira, uma formação pautada na práxis. Segundo Libâneo (2015), a escola é tida como um espaço educativo construído pelos seus próprios componentes, sendo, portanto, um local em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender acerca da sua profissão. O ambiente escolar deve ser, portanto, um ambiente de compartilhamento de ideias em que todos os atores que o compõem tenham voz.

A organização da escola engloba profissionais voltados para os aspectos pedagógicos e profissionais, responsáveis pelas questões burocráticas e administrativas. Ao ingressar na função administrativa, o professor, que até então trabalhava com a gestão da sua sala de aula e do seu campo específico de conhecimento, passa a assumir o papel de agente de desenvolvimento da organização e do funcionamento da instituição. Ao mesmo tempo em que deve proporcionar uma educação de qualidade, a sua função exige agora o acompanhamento das pessoas que compõem o quadro de profissionais nas suas diferentes instâncias de atuação no coletivo escolar. Ou seja, o docente como gestor assume papéis que ultrapassam o controle da atividade pedagógica exercida em sala de aula. Além dessa responsabilidade, o diretor de escola é o encarregado das funções de cunho administrativo.

Diante desse contexto, é imprescindível uma formação que torne o docente capaz de suprir as demandas administrativas e pedagógicas das instituições de ensino público de forma responsável e participativa. Assim, acredita-se que uma formação adequada para assumir tal função seja essencial na adoção de um modelo de gestão que pressuponha uma prática refletida, baseada num fundamento teórico.

Faz-se necessário, portanto, que a formação do gestor escolar esteja voltada para o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam aos alunos se fazerem presente nos processos decisórios da escola. Vale ressaltarmos que a escola é um espaço que reproduz as relações sociais, sendo, portanto, um ambiente de forças contraditórias, devendo alunos e professores se apropriarem das demandas da escola em busca de soluções para os problemas. À medida que o professor participa das tomadas de decisões de forma coletiva, dividindo com os colegas as preocupações, assumindo, assim, coletivamente a responsabilidade pela escola, passa a construir sua profissionalidade e sua identidade docente. Daí a necessidade de uma formação que torne o docente apto a exercer medidas participativas, resolvendo os problemas de forma colaborativa.

Essa concepção de democracia tem que estar presente nos cursos de formação dos profissionais da educação a fim de desenvolver nesses sujeitos habilidades e competências que visem a solucionar as causas geradoras de conflitos. Além disso, os gestores devem

possuir habilidades para administrar melhor o tempo, promovendo um ganho de qualidade e melhorando a produtividade profissional. Devemos, então, reforçar a importância do gestor escolar em possibilitar uma "ação administrativa na perspectiva de construção coletiva" que permita a participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola, isso contribuirá para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico da instituição (HORA, 2014, p. 44).

Portanto, há a necessidade de que o administrador-educador compreenda a dimensão política da sua profissão, rompendo com a rotina alienada que faz parte da racionalização burocrática que permeia as organizações modernas. Baseado nisso, Paro (1990) destaca que a ação educativa revolucionária está voltada para a transmissão de um saber objetivo ou mesmo pela promoção de uma consciência crítica da realidade social, servindo como superação da dominação e da exploração que vigoram na sociedade.

O gestor deve ter como função primordial a dedicação pelo social, pois, segundo Santos (2008), ele deve ser primeiramente um educador, compreendendo aspectos sociais e burocráticos da educação, conhecendo as leis e as técnicas, mas, sobretudo, comprometendo-se com o ensino e a aprendizagem. Vale ressaltar que é da competência do diretor "coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas" (LIBÂNEO et. al, 2006, p.341), assim como incentivar iniciativas inovadoras, elaborar planos de longo prazo, buscar a melhoria da escola e identificar as necessidades da instituição para encontrar soluções através da participação da comunidade na escola.

É papel também do diretor promover ações de cunho social que possibilitem a concretização de projetos educacionais e pedagógicos voltados para a comunidade. Diante disso, Libâneo (2014) propõe que a escola deve estar à frente das realidades, promovendo uma formação que possibilite ao aluno a aquisição de conhecimentos científicos, técnicos e culturais. Portanto, a escola como instituição social deve estimular a democracia, possibilitando o exercício da política no convívio entre todos. Segundo Hora (2014, p. 48), "A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados".

É baseado nesses princípios democráticos que vai se configurando uma gestão voltada para suprir as demandas dos alunos através de um ensino-aprendizagem eficiente e colaborativo em que todos participam no seu processo. Dessa forma, cabe à coordenação pedagógica orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores e, juntamente com o diretor, proporcionar um espaço democrático em que todos possam expressar suas opiniões.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA

A gestão escolar numa perspectiva democrática é algo que vem sendo discutido

dentro das escolas como uma forma de proporcionar a participação da comunidade nas tomadas de decisão. Esse tipo de gestão tem como base a coordenação de ações que promovem a colaboração social, contribuindo para que cada um dos indivíduos que fazem parte da escola tenha o conhecimento claro e bem definido do seu papel de sujeito transformador dentro da instituição.

A gestão democrática surge, desse modo, como uma alternativa de acabar com o tradicional autoritarismo do processo educativo nas escolas. Sugerir uma gestão democrática é anuir autonomia à escola, que, segundo Paro (2004, p. 11), "significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade". Desta forma, são necessárias mudanças no processo interno de autoridade na escola, contribuindo para a construção do sentimento de pertença.

Quando falamos da gestão democrática na forma de lei, citamos as mudanças ocorridas no âmbito da política educacional por volta de 1980, que se deram através da mobilização dos movimentos sociais em prol da democratização. Esses movimentos ocasionaram positivamente a abertura de escolas e possibilitou uma maior participação da comunidade na busca pelo acesso e pela permanência de todos no processo educativo.

Tanto na Constituição Federal (CF) de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estão descritos os princípios da educação nacional, que passaram a ser utilizados como base para a implementação da Gestão Democrática. No artigo 206 da CF e no artigo 3.º da LDB consta que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da Gestão Democrática que se ampara na própria legislação brasileira.

Diante disso, podemos perceber que a ideia da gestão democrática perpassa a autonomia das escolas e a formação de conselhos que sejam atuantes nas tomadas de decisões. A ideia da gestão participativa adequa-se à busca da democratização da escola por ter como característica a relação entre os setores da escola. Esse tipo de gestão se propõe como condição para resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar na busca da transformação social. Sobre essa consideração, Libâneo (2006) afirma que:

> Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes. (p. 328).

A ação da gestão democrática abre precedentes para inserção e participação ativa da comunidade, assim a escola deixa de ser uma um lugar fechado e separado da realidade e passa a atuar como uma comunidade educativa, interagindo substancialmente com a sociedade civil. Partindo desse pressuposto, Gadotti e Romão (1997) afirmam que essa participação influencia na democratização da gestão e também na melhoria da qualidade

de ensino, dessa forma

> todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (p. 16).

O empenho de todos os envolvidos resulta na participação coletiva, o que é de suma importância para a existência de um ambiente democrático na escola. Sendo assim, a escola deve ter essa visão de como ser um exemplo de ambiente democrático, garantindo a participação dos envolvidos, consequentemente com suas decisões e responsabilidades.

CONTEXTO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As transformações sociais influenciam diretamente as estruturas e os princípios educacionais. No Brasil, a partir do processo de redemocratização no início dos anos 80, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais interferiram positivamente em um novo olhar sobre a educação. No que tange a visão de gestão na escola, podemos ver já na Constituição de Federal de 1988 uma perspectiva mais democrática.

Essa mudança para um aspecto de gestão na escola mais democrática e participativa ganhou força pelo sentimento de liberdade e democracia experimentado pós-ditadura militar. Através das mobilizações dos movimentos sociais e no ensejo de trazer o espírito de democracia para os diversos setores do país, estimulou-se a criação de políticas educacionais nas quais a autonomia, a descentralização de poder, a liberdade, a participação coletiva e popular se instaurou nos sistemas de ensino.

Na Constituição Federal, especificamente no capítulo III, art. 206, destaca-se os princípios do ensino no Brasil. Dentre eles, encontramos no inciso VI que a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 2022, p. 171) deve ser garantida e respeitada. Esse princípio se fortalece legalmente com o texto da LDB, que destaca em seu art. 3º, inciso VIII, que é princípio da educação a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2022, p. 9).

Esses princípios apontados na CF e na LDB são concretizados a partir das orientações encontradas nos artigos 14 e 15 da LDB (BRASIL, 2022, p. 15):

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto
>
> pedagógico da escola;
>
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
>
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia

> pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Há de se fazer duas observações acerca dos trechos citados na CF e na LDB: a primeira é sobre a garantia em lei que toda a comunidade escolar (professores, gestores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade) pode participar, dentro de seus respectivos órgãos, da condução, decisão e execução de projetos pedagógicos e administrativos de suas escolas. Essa iniciativa, além de democratizar decisões, aproxima o público da instituição e fortalece o sentimento de pertencimento daquele espaço.

A lei de âmbito nacional deixa os pormenores da dinâmica de como essa gestão democrática irá acontecer sob a decisão dos estados e municípios. Tal orientação já é democrática, pois as realidades e demandas de cada região e localidade têm suas particularidades que precisam ser respeitadas.

A segunda observação é sobre o destaque dado pelo documento à gestão democrática "no ensino público", ou seja, apesar de termos no art. 209 da CF e no art. 7 da LDB a normatização de que o ensino na iniciativa privada deve cumprir as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino, a ênfase para que a gestão de fato seja democrática, participativa, é direcionada apenas às instituições públicas.

De certo modo, essa imprecisão no texto da lei quanto alguns pontos colaboram para que haja grandes diferenças, por exemplo, na autonomia docente entre escolas públicas e privadas. Na iniciativa privada a gestão democrática tende a ser muito enfraquecida, pois a vontade e o olhar de gestão, administrativa e pedagógica, representa normalmente a visão do empreendedor e mantenedor da instituição.

Dificilmente encontra-se em instituições privadas organismos que promovem uma gestão democrática na escola, como conselhos, representações estudantis e de professores, participação da comunidade e organizações de funcionários. Enfim, a gestão democrática encontra pouco espaço para sua efetivação nesta realidade.

Ainda no plano legal, tem-se o Plano Nacional de Educação – PNE, regimentado pela Lei n.º 13.005/2014 e com vigência até o ano de 2024. Este plano busca articular políticas públicas em educação com vistas a aperfeiçoar os índices de aprendizagem, erradicar o analfabetismo, unificar políticas e garantir acesso e permanência com qualidade a todas as pessoas no sistema de ensino. Para isso o plano estabelece diretrizes, metas e estratégias para ações que efetivem tais políticas públicas. Em suas diretrizes destacadas no art. 2, o PNE busca a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. (BRASIL, 2014).

Para o decênio 2014/2024, o PNE tem 20 metas, dentre elas a meta 19, específica para a implantação e fortalecimento da cultura democrática e participativa nas gestões escolares. Sobre o entendimento do conceito de gestão democrática e das estratégias para alcançar a meta 19, o MEC destaca:

> A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo: as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7). (BRASIL, 2014, p. 59-60).

Para que tais estratégias possam ser realizadas, é preciso um empenho crítico, verdadeiro e comprometido com a instauração de uma cultura democrática na escola, ou seja: para uma efetiva gestão participativa e democrática, é preciso que toda a escola pense e viva a democracia em seu discurso, estrutura e cotidiano.

O PNE limita-se a apontar a meta e as estratégias generalizantes, deixando sob a responsabilidade das instituições escolares o compromisso de propor ações e posturas de fato democráticas, isso significa que apenas a letra da lei na CF, LDB e PNE por si só não garante a efetividade de gestões democráticas e participativas na escola, são necessárias ações concretas e viáveis por parte da instituição de ensino, como eleições nas escolas e respeito à paridade de representatividade, estabelecimento de conselhos deliberativos e de planejamento, formação contínua e planejamento pedagógico com professores e estudantes, dentre outras.

Além disso, para que haja uma boa gestão democrática e que tal meta do PNE seja alcançada, é preciso que a participação seja qualificada, ou seja, os membros da comunidade escolar precisam conhecer e saber o que fazer, como fazer, para quem e com que fazer. A escola precisa desenvolver tais habilidades nas famílias e comunidade do entorno através de formações, assembleias, rodas de conversas e outras estratégias que estimulem a participação e autonomia.

É preciso desenvolver o sentimento de pertença no espaço escolar; não enxergar tal espaço como um "depósito de crianças", mas sim um lugar de orientação, aprendizagem e apoio da família. Há de salientar que a escola tem seus limites e atuações específicas, mas deve ser acolhedora e ponte para outros serviços públicos que devem ser oferecidos pelo Estado. Quando a família e comunidade em geral se sentem acolhidas e orientadas pela escola, o pertencimento e engajamento naquele espaço é fortalecido.

Os sentimentos de parceria e experiência democrática devem ser incialmente estimulados pela instituição escolar. Como dito anteriormente, o acolhimento é o primeiro

passo, mas em seguida a escola precisa descentralizar as decisões da diretoria e compartilhar suas demandas e resoluções, buscando, através do diálogo, outros olhares e necessidades.

Sabe-se que o estabelecimento de uma cultura democrática e participativa na gestão da escola requer a superação de diversos desafios econômicos, sociais e pessoais, mas o compromisso com a qualidade da educação e com a efetivação das políticas públicas em educação devem nortear nossa atuação frente a esse campo. Enfim, sabe-se que é um processo que leva tempo e que exige vontade política e social da gestão pública, das instituições escolares e da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é um tipo de gestão que precisa ser implementada em todas as instituições educacionais da rede pública, pois está em formato de lei. No entanto, ainda não é possível afirmarmos que de fato todos os gestores tenham conhecimento da sua relevância para a melhoria da escola.

Para que a gestão se torne participativa é preciso que o gestor seja um profissional ativo, que esteja em processo contínuo de formação e consciente de sua prática educativa transformadora. Ao assumir a função de gestor, cabe ao professor buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento de sua razão, com isso, haverá uma constante reflexão sobre sua prática.

Além disso, é seu papel manter um relacionamento harmônico com a comunidade escolar, pois isso irá permitir que os objetivos da escola sejam alcançados de forma mais efetiva. Daí a necessidade da comunidade escolar desempenhar um papel ativo, consciente e crítico dentro da escola.

Diante disso, é preciso que o gestor assuma o papel de sujeito político, considerando como fundamental a articulação de ideias e opiniões na busca de uma gestão democrática, percebendo a comunidade escolar como sujeito ativo no processo de construção de um ensino de qualidade.

Todavia, isso só será possível quando o gestor possui uma formação baseada em uma ação refletida, pois é através da reflexão constante de sua prática, tendo como base uma boa fundamentação teórica, que poderá contribuir significativamente para a melhoria da escola. Portanto, cabe a esses profissionais adquirirem uma formação sólida e continuada, pois o conhecimento é inesgotável e está sempre se renovando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022. eBook (257 p.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 02 Jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Lei n. 13.005/14. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 16/01/2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HORA, Dinar Leal da. **Gestão Democrática na escola**. 18ª ed; Papirus, S.P., Campinas, 2014.

LUDWIG, A.C.W. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 30ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

CAPÍTULO 18

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: EXPERIÊNCIAS EM UM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/09/2023

Carla Gardênia da Silva Melo
Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação e Ensino pela UECE. Pós-graduanda em Metodologias de Ensino para a Educação Básica (IFCE).

Antônio Fernandes de Lima Sobrinho
Graduado em Letras Inglês. Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Mestrando em Educação e Ensino pela UECE.

Rosilene Batista Sales
Mestranda no Mestrado Acadêmico Intercampi em educação e Ensino (MAIE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará, Brasil.
https://orcid.org/0000-0002-2402-4512.

José Eudes Baima Bezerra
Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela UFC. Professor adjunto da UECE, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); Professor colaborador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

INTRODUÇÃO

O sentido íntimo da filosofia é constituído como um campo de conhecimento sistematizado que tem em seu cerne o papel de conduzir os sujeitos a refletirem sobre os conceitos à sua volta. Nesse sentido, por vezes, tem-se o entendimento de que a prática do filosofar é realizada somente por filósofos na medida em que a consideram uma atividade árdua (LUCKESI, 1994). Entretanto, tal ação, em sua definição mais simplista, dá-se na reflexão sobre a realidade que nos cerca, atividade esta que deve ser frequentemente promovida nos ambientes formativos. Por essa razão, consideramos que a reflexão proporcionada pela práxis filosófica parece ser oportuna na formação docente.

Ao partirmos desse entendimento, o artigo tem por objetivo discutir a relevância das disciplinas de Filosofia da Educação na formação dos pedagogos, direcionado a uma perspectiva crítica das práticas educativas, apresentando como lócus do estudo duas disciplinas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro

do Norte - Ceará ofertadas no semestre 2022.1.

O trabalho em questão é fruto de uma experiência de estágio em docência no Ensino Superior presente no currículo do programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Tal experiência ocorreu sob a supervisão do professor Dr. José Eudes Baima Bezerra que, tanto compõe o corpo docente do MAIE, como também é professor das disciplinas de Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II, presentes no currículo do curso de Pedagogia da referida instituição.

Nesse mote, corroboramos Aranha (1996, p. 108), na medida em que o autor discorre que o professor não deve estar acometido somente dos conhecimentos técnico-metodológicos em sua práxis, mas trajado "para a politização e a fundamentação filosófica de sua atividade", desde que o docente, diante do processo educativo, usufrua de diferentes saberes que propiciem a construção crítica do pensamento a partir da sua prática pedagógica. Por essa razão, diante das experiências que tivemos na condução do estágio nas referidas disciplinas, surgiram as seguintes questões norteadoras do estudo: De que maneira as disciplinas de Filosofia possibilitam a reflexão crítica na prática docente? Qual a importância de inserir a discussão acerca dos teóricos clássicos na abordagem da educação contemporânea na formação docente?

Em termos metodológicos, este estudo parte da pesquisa bibliográfica, uma vez que realizamos o levantamento de escritos, tais como artigos e livros de autores que discorrem acerca do objeto investigado, dentre eles: Aranha (1996), Freire (1996), Luckesi (1994). Apoiamo-nos também, na pesquisa documental, uma vez que realizamos a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Pedagogia da FAFIDAM, bem como da ementa das disciplinas Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II. Destacamos ainda que o estudo caracteriza-se como um relato de experiência, na medida em que apresentaremos os relatos de experiências vivenciadas no estágio curricular supervisionado realizado no referido curso. Salientamos ainda, que as nossas atuações ocorreram em todas as aulas, totalizando 17 aulas em cada uma das referidas disciplinas, seja na realização das discussões sobre o conteúdo com a turma e o professor regente, seja nas aulas que ministramos e tivemos a oportunidade de lecionar no Ensino Superior, o que resultou na elaboração do presente trabalho.

AS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAFIDAM: O QUE É PROPOSTO E COMO REALIZAMOS

O currículo do curso de Pedagogia apresenta duas disciplinas voltadas para os estudos filosóficos da educação, a primeira delas, presente no primeiro semestre do curso e outra no segundo semestre, intituladas, respectivamente, Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II. Tais disciplinas estão alinhadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, no qual é assinalado o perfil do profissional a ser formado. Dentre as

habilidades a serem alcançadas, o documento enfatiza que o perfil do pedagogo deve estar alicerçado na formação humana, "que tenha como referência a realidade onde habita, que se insira na dialética das relações entre os homens e a natureza e que articule as dimensões teóricas e práticas do universo educacional" (PPP/FAFIDAM, 2014). Nesse sentido, o currículo apresenta uma perspectiva crítica, objetivando a transformação social, evidenciando a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, sendo protagonista de práticas pedagógicas que contribuam para a adoção de políticas públicas que atuem em benefício da população excluída da sociedade.

Para alcançar tal perfil, o currículo do Curso de Pedagogia é dividido em três núcleos: Estudos Básicos; Aprofundamento e Estudos Diversificados e, por fim, Estudos Integrados. As disciplinas de Filosofia da Educação I e II compõem o Núcleo de Estudos Básicos, integrando o eixo 1 dos Fundamentos Teóricos da Educação, campo este, fundamentalmente ligado às diferentes áreas do conhecimento das ciências da educação.

A disciplina de Filosofia da Educação I do curso de Pedagogia da FAFIDAM é ofertada para alunos ingressos através do vestibular ou SISU (Sistema de Seleção Unificada) e para aqueles que não puderam concluir a disciplina de forma regular. Apresenta carga horária de 68 horas, totalizando quatro créditos, sendo uma disciplina de caráter obrigatório por ser pré-requisito para a matrícula de disciplinas posteriores.

A partir da análise do PPC do curso de Pedagogia, é possível perceber que a ementa da disciplina de Filosofia da Educação I preocupa-se em apresentar conceitos introdutórios sobre a filosofia e sua relação com a vida cotidiana dos seres humanos, de forma a entender como ocorre o processo de filosofar da maneira mais elementar até a mais complexa, possibilitando a reflexão da realidade educacional contemporânea, bem como das práticas pedagógicas e da experiência docente à luz do pensamento filosófico. Para isso, foi preciso salientar aos alunos ao longo das primeiras aulas que a "filosofia é um corpo de conhecimento constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido" (LUCKESI, 1994, p. 22).

Diante de tal entendimento, partimos do pressuposto de que somos direcionados a dar sentido ao mundo em que vivemos, sendo esse um processo histórico e constante que o ser humano realiza para compreender a natureza em que habita. Assim, filosofar é um ato que todos os sujeitos praticam, seja na sua forma mais simples como pensar sobre sua rotina ou até em situações mais complexas a qual se depara na sociedade e na natureza.

Já a disciplina de Filosofia da Educação II, presente no segundo semestre do curso de Pedagogia, também dispõe de carga horária de 68 horas. Por sua vez, a disciplina preocupa-se em discutir as grandes correntes filosóficas através de seus representantes, logo, introduz o estudo de autores clássicos, como é o caso de Comênio, a partir do estudo da *Didática Magna*, de Rousseau, com a obra *Emílio ou da Educação*, dentre outros, para ser possível reconhecer e compreender as diferentes concepções filosóficas da educação ao longo da história, bem como sua relação com a sociedade, refletindo acerca da

contextualização e acerca das correntes pedagógicas de autores clássicos.

Diante da análise de ambos os programas, realizamos o planejamento das disciplinas em conjunto com o professor, em que foram organizadas as datas de discussão dos autores e obras a serem trabalhadas ao longo das 34 aulas[1].

A REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE DIANTE DO PROCESSO DE FILOSOFAR: CAMINHO FORMATIVO PROPOSTO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

Ao longo do estágio, percebemos que muitos alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia ainda não possuíam a compreensão sobre o campo de estudo da Filosofia. A partir disso, pressupomos que isso ocorra pela retração que essa disciplina vem sofrendo nas recentes reformas curriculares do Ensino Básico, a exemplo da Reforma do novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017, que retira o caráter obrigatório da disciplina de Filosofia, tornando obrigatórias somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Enquanto isso, a disciplina de Filosofia, que apresentou seu caráter de obrigatoriedade somente em 2008 a partir da Lei nº 11.684/2008 foi revogada, adentrando, então, ao novo currículo do Ensino Médio não mais como uma disciplina obrigatória, mas como "estudos e práticas", na qual não é assinalada no texto da lei a carga horária mínima, ficando a cargo das redes de ensino regulamentar e estabelecer diretrizes de tal disciplina (BRASIL, 2017).

Outro fator que pode interferir na aprendizagem da filosofia ao longo do Ensino Médio está no curto tempo em que a disciplina ocupa enquanto componente curricular, conduzindo o professor de Filosofia à tarefa de desenvolver os conteúdos dentro de 50 minutos por semana. Além disso, podemos atribuir a interferência na formação desses alunos ocasionados pelo impacto que a pandemia do Covid-19 e o ensino remoto causaram ao longo dos anos de 2020 e 2021, afetando principalmente os estudantes mais empobrecidos que careciam de tecnologias digitais e acesso à *internet* para dar continuidade aos seus estudos.

Por essa razão, tais estudantes chegam ao Ensino Superior carregados de saberes advindos do senso comum, cabendo à disciplina de Filosofia da Educação, o papel de sistematizar esses conhecimentos e transformá-los em saberes científicos, dado que na visão de Aranha (1996), a filosofia oferece condições para a superação da consciência ingênua para o desenvolvimento da criticidade na medida em que se busca compreender por que e como agem os grupos humanos. Paviani (1996) complementa essa ideia ao discorrer que a filosofia da educação apresenta o caráter da reflexão crítica, ao dispor de elementos que contribuam para pensar os problemas filosóficos da educação, tanto no que diz respeito à ação humana quanto aos conhecimentos do mundo e dos meios.

À vista disso, conceitos que deveriam ter sido aprimorados no Ensino Médio foram retomados no Ensino Superior de modo a esclarecer aos estudantes a necessidade e

1 Ao todo, foram realizadas 17 aulas em cada uma das disciplinas para contabilizar a carga-horária total.

a importância do processo de filosofar, na medida em que o conhecimento advindo da filosofia possibilita uma forma de ação efetiva (LUCKESI, 1994). Para isso, retomamos a passagem do pensamento mítico ao pensamento crítico racional e filosófico grego, no qual Aranha (1996) discorre que o mito, diferente da filosofia, não tem a função de explicar a realidade vivida, mas de tranquilizar e dar sentido ao mundo dos homens, em que os primeiros modelos de construção de explicação do real dão-se pelo sobrenatural a partir dos deuses.

> Enquanto o mito é uma narrativa cujo conteúdo não se questiona, a filosofia problematiza e, portanto, convida à discussão. Enquanto no mito a inteligibilidade é dada, na filosofia ela é procurada. A filosofia rejeita o sobrenatural, a interferência de agentes divinos na explicação dos fenômenos. Ainda mais: a filosofia busca a coerência interna, a definição rigorosa dos conceitos, o debate e a discussão (ARANHA, 1996, p. 72).

Adiante, após a compreensão do pensamento filosófico como ponte para a criticidade, partimos para a compreensão do processo de filosofar que, na visão de Luckesi (1994), dá-se na superação do senso comum, constituindo-se de três etapas: a primeira delas diz respeito à ação de *inventariar os valores presentes na sociedad*e que explicam e orientam nossa vida; a segunda etapa, que é preciso *pensar criticamente acerca desses valores*, ou seja, é o momento da crítica, questionar se tais valores fazem sentido para a nossa existência e, por fim, a terceira refere-se à *construção crítica dos valores* (LUCKESI, 1994). Tal processo deixa claro que precisamos assumir criticamente o direcionamento de nossas experiências para que possamos discorrer acerca do conhecimento e da verdade a partir do seu sentido filosófico-pedagógico, uma vez que, quando não possuímos um corpo filosófico que dê sentido e oriente nossas ações, "assumimos o que é comum e homogêneo na sociedade".

Além das elucidações gerais sobre o que é filosofia e o seu papel na prática humana, realizamos, ao longo da disciplina, uma discussão sobre sua relação com a educação. A partir do entendimento de Luckesi (1994), podemos afirmar que a educação, por ser uma prática humana, está ancorada em uma pedagogia constituída por uma concepção filosófica da educação capaz de direcionar a prática do professor, na medida em que, ao estar integrada na sociedade, a educação torna-se um instrumento de manutenção ou de transformação.

> Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência (LUCKESI, 1994, p. 32).

Para tal entendimento, destacamos durante as aulas que toda tendência pedagógica é motivada por um pensamento filosófico que direciona o agir dos educadores. As

principais tendências da Educação são apontadas por Luckesi (1994) como Redentoras, Reprodutivistas e Transformadoras. De forma geral, a Tendência Redentora é apresentada pelo autor por ser uma tendência que vê a sociedade como um conjunto harmonioso, na qual a educação terá o papel de salvar aqueles que estão à margem da sociedade, preocupando-se em "manter e conservar a sociedade integrando os indivíduos no todo social" (p. 38). Isto é, tal tendência apresenta um olhar otimista de que a educação é capaz de ordenar e manter o equilíbrio da sociedade.

Em contrapartida, a Tendência Reprodutivista entende a Educação como um aparelho a serviço dos interesses da sociedade vigente - burguesia - de forma a reproduzir a ideologia dominante e as relações de produção nos indivíduos em formação. Por fim, a Tendência Transformadora enxerga a educação como um elemento de mediação para atingir um projeto de sociedade. Essa tendência busca, portanto, entender os condicionantes sociais que atuam na educação e, assim, agir por meio dela para se alcançar uma transformação social (SAVIANI, 2021; LUCKESI, 1994).

Essas tendências possibilitaram aos discentes compreender os principais pressupostos filosóficos que permeiam a educação, cabendo aos estudantes definir, criticamente, quais dessas tendências orientam seu trabalho pedagógico, dado que, quando não escolhemos a filosofia que orienta nossas ações, acabamos por pensar a partir da cabeça de outrem. Logo, é necessária a compreensão de que a práxis educativa não é neutra (ARANHA, 1996). Por essa razão, dependendo do caminho adotado pelo docente, a educação terá seu sentido transformador ou reprodutor.

AS CORRENTES FILOSÓFICAS E AS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: PERCURSOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Em linhas gerais, a disciplina de Filosofia da Educação II, por acontecer no segundo semestre, supomos que se matricula em tal disciplina somente após a conclusão e aprovação da disciplina Filosofia da Educação I. Por essa razão, compreendemos que os estudantes matriculados nessa disciplina possuem a compreensão da filosofia, sendo esta, no original, a busca pela sabedoria, estando diretamente ligada ao homem. Nessa direção, enquanto ser social e cultural, o homem está incluso nessa sabedoria de que o filósofo procura compreender que um dos aspectos basilares para o entendimento sobre o homem é a compreensão de como educá-lo (MEDEIROS *et al*, 2018).

Ao discorrermos sobre a filosofia da educação e sua relevância para a formação do pedagogo, é salutar recuperarmos as considerações de Libâneo (2012, p. 12) acerca da natureza constitutiva da educação, pois segundo o autor:

> A educação é, então, em sua natureza constitutiva, uma prática, entendida como a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade e, enquanto tal, medeia a relação entre o sujeito da atividade e os objetos

> da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. Enquanto prática, a educação é a atuação sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano, em contextos sócio-históricos e em condições materiais e sociais concretas.

Na assertiva do autor, fica evidente que a educação enquanto ação humana tem um sentido, uma determinada finalidade que medeia a relação entre o sujeito da ação e os objetos da realidade. Nesse sentido, percebemos a relação intrínseca entre filosofia e educação, considerando que, conforme Luckesi (1994, p. 21): "Filosofia e educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação desta interpretação."

Ao caminharmos nessa direção, as reflexões suscitadas no decorrer das aulas da disciplina de Filosofia da Educação II, ao mesmo tempo que possibilitou que os alunos do curso de pedagogia conhecessem diferentes filósofos e pensadores, seus contextos históricos e suas contribuições para a educação ao longo da história, mobilizou também discussões acerca de temas instigantes para a formação docente e para a compreensão da educação e seus pressupostos filosóficos.

Destarte, corroborou também para a reflexão crítica a respeito das transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas na sociedade contemporânea que incidem diretamente na prática pedagógica e, como tal, demandam dos educadores e futuros professores o desenvolvimento de um pensar crítico sobre a educação e sua finalidade, bem como sobre os desafios contemporâneos impostos para o fazer docente.

A educação, a partir de uma perspectiva histórica, constitui-se um dos pontos de partida para a compreensão dos paradigmas do contexto educacional hodierno. Por essa razão, a ministração da disciplina Filosofia da Educação II contemplou o estudo de filósofos clássicos e contemporâneos, articulando as principais ideias dos autores, ao considerar paulatinamente, o contexto histórico em que viveram os filósofos e suas contribuições para pensar a educação na contemporaneidade. No cerne do debate sobre a escola moderna e a necessidade de formação de professores, o pensamento fomentado por filósofos clássicos foram precursores na projeção da carência de institucionalização da escola e da formação de professores, entre eles pedagogos.

No crisol dos autores estudados no decorrer da disciplina de Filosofia da Educação II, destacamos: João Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Marquês de Condorcet, Émile Durkheim, John Dewey, Dermeval Saviani, entre outros.

No que se refere ao clássico, Saviani (2013) salienta que:

> [...] clássico não se confunde com o tradicional e, também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 13).

Mediante as considerações do autor, fica evidente a relevância do estudo de filósofos clássicos como um marco indispensável no estudo da filosofia. Não objetivamos nesse escrito apresentar um minucioso detalhamento acerca dos filósofos estudados na disciplina de Filosofia da Educação, mas é basilar para a discussão aqui proposta evidenciar os fundamentos teóricos que embasaram a ministração da referida disciplina.

Por conseguinte, a partir das leituras propostas e das discussões realizadas nas ministrações das aulas da referida disciplina, os futuros pedagogos puderam verificar que a prática docente é imbricada de pressupostos filosóficos que, por sua vez, expressam a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Na esfera da formação inicial do pedagogo, inferimos que é crucial o contributo da disciplina de Filosofia da Educação na perspectiva da articulação da concepção de educação, seus fundamentos filosóficos e seus desdobramentos para a formação e para a prática docente.

Nesse sentido, sob a égide da formação docente inicial, a Filosofia da Educação II constituiu-se uma disciplina que integrou aspectos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos, dentre os quais, foram articulados conhecimentos essenciais para os futuros pedagogos no exercício do fazer docente. Outrossim, a ministração dessa disciplina foi necessária tendo em vista as profícuas reflexões suscitadas no âmbito das leituras propostas ao longo das aulas no intuito de oportunizar aos graduandos (as), aporte teórico sólido para consubstanciar o entendimento de que a prática docente está imbricada de uma intencionalidade. E ainda, comporta uma proposta acadêmica para pensar a educação em diferentes momentos históricos, articulando com as questões educacionais contemporâneas.

Partimos, portanto, da premissa de que a Filosofia da Educação configura-se como exercício de análise, de pensamento e de crítica que favorece, de maneira crucial, para a constituição de processo educativo. Ademais, constitui-se um mecanismo de ação social e política, oferecendo aos futuros pedagogos subsídios para pensar e repensar o modelo ou modelos educacionais em curso (BRAGA; ALVES, 2014). No bojo das tarefas da atividade docente, está o exercício do pensar sobre o trabalho educativo e, ainda, ser apontado na direção de que os saberes necessários ao exercício da profissão emergem da formação inicial e da atividade docente.

Desse modo, verificamos a ressonância positiva da práxis da referida disciplina, possibilitando que o futuro pedagogo estabeleça conexão com conhecimentos estudados em outras disciplinas ao longo do curso como, por exemplo, História da Educação brasileira, ampliando a sua percepção sobre a realidade e suas contradições. Assim, nesse processo dialético a educação e a prática docente são colocadas no centro das discussões promovidas ao longo da disciplina, permitindo que os graduandos compreendam que, para exercer a profissão docente, é imperioso um constante exercício de reflexão crítica sobre a ação educativa e as questões que dela emergem, tornando-se um permanente experimentador (AMARAL, 2010).

Ao situar a prática educativa-crítica, Freire (1996) salienta que uma de suas tarefas mais importantes é proporcionar as condições nas quais os educandos nas relações uns com os outros, ambos com o professor ou professora exercitem a experiência profunda de assumir-se. Ou seja, “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41). Munidos, portanto, dessa reflexão freireana, compreendemos que, na esteira da formação docente e da condição histórica e social dos indivíduos, o futuro pedagogo está em um processo contínuo de formação, em que a Filosofia da Educação constituiu-se base epistemológica imprescindível no que tange aos conhecimentos necessários ao exercício da prática docente.

Em sintonia com Freire, entendemos que a Filosofia da Educação II, como disciplina no Curso de Pedagogia, assume uma de suas incumbências basilares que é suscitar as discussões sobre a natureza da educação, concebendo a prática educativa como uma ação carregada de sentido e norteada por uma intencionalidade, como também aponta para a formação do educador como uma busca contínua que deverá ocorrer mediada pelo diálogo horizontal com os educandos e demais educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, entendemos que as disciplinas de Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II apresentam papel relevante e primordial para a formação não só do pedagogo, mas do ser humano em si, ao dispor de elementos para que o sujeito reinvente criticamente a sua maneira de pensar, de ver e de agir no mundo. Dessa forma, o professor, em sua práxis educativa, no papel de transformar o senso comum em senso crítico, deve estimular a criticidade e a reflexão de seus alunos, sendo esses os elementos constitutivos do estudo da filosofia.

Por intermédio da filosofia, o futuro pedagogo tem a possibilidade de tomar consciência de que a educação não é neutra e, que dependendo de sua prática pedagógica, oportunizará a construção do conhecimento crítico do seu aluno, mas para isso, deverá tomar consciência da filosofia que orienta a tendência pedagógica que conduz sua práxis.

Em suma, é preciso preparar os futuros pedagogos para a reflexão constante e profunda, não só acerca dos conteúdos escolares, mas que possuam habilidades de reflexão e construção do senso crítico, para que possam instrumentalizar, portanto, uma prática pedagógica propícia para a construção de valores socioeducativos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de Professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRAGA, Lélio Favacho; ALVES, Maria Gilvania da Silva. Escola, Filosofia e Educação: elementos necessários para a prática construtiva da criticidade. In: MELO, Maria Lúcia Gomes Figueira de; MIRANDA, Maria Josevett Almeida, RODRIGUES, Denise de Souza Simões (Orgs.). ENCONTRO REGIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DA AMAZÔNIA, 2., **Anais...** Belém (PA): SOCID/DEDG/UEPA, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do ensino médio, Brasília DF, 2017.

FAFIDAM. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Limoeiro do Norte: Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura). São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEDEIROS, Liziany Müller Medeiros *et al*. **Filosofia da educação** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 7.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGE/UECE. Pedagogo. Membro do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Emancipa vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário - IMO/UECE.
(PPGE/UECE).
https://orcid.org/0000-0002-5003-5418

MARIA TAMIRES TEOTÔNIO LIMA: Graduada em Geografia e Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Articulação, Campo, Terra e Território (NATERRA/UECE), no campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Membro do Grupo Interinstitucional EMANCIPA - Trabalho, Ontologia, Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA/UECE). Realiza pesquisas nas áreas de Geografia Agrária, Ensino de Geografia e Educação, com ênfase nos seguintes temas: questão agrária; geografia escolar; ideologia do agronegócio e educação básica.
(FAFIDAM/UECE).

JOÃO PAULO DE SENA BRITO: Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), bolsista do Projeto ENTRE - Encontro (Trans) Formativos de Educadores.
(FAFIDAM/UECE)
https://orcid.org/0000-0003-2850-6436

RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Emancipa vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário - IMO/UECE.
(PPGE/UECE).
https://orcid.org/0000-0003-0070-4123

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023